مجلة جامعة الملك سعود، م ١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٨٧-١٢٢٧ بالعربية، ١-٣٢ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٤هـ (٢٠٠٤م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ ـ بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.
٢ ـ مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.
٣ ـ بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.
٤ ـ المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.
٥ ـ نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ ـ تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، ويعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ ـ الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ ـ الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ... الخ.

٥ ـ المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق ... إلخ.

٦ ـ الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبِّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

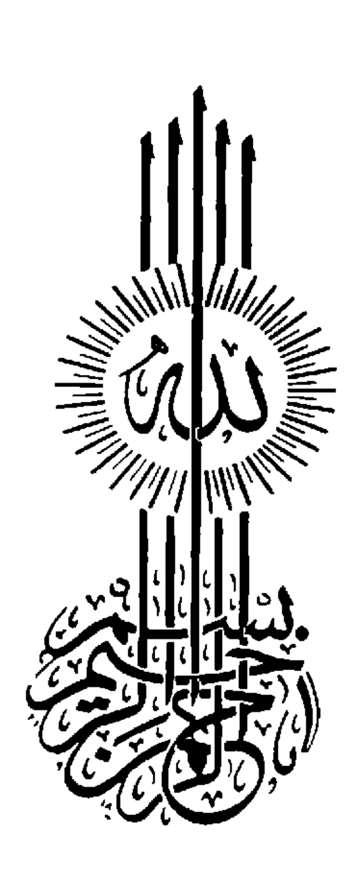
٩ ـ المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ ـ عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ ـ سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ ـ الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


بسم الله الرحمن الرحيم



مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٨٧ - ١٢٢٧ بالعربية، ١ - ٣٢ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م)

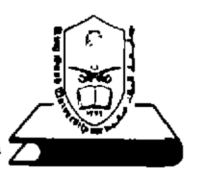
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

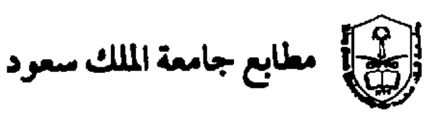
١٤٢٤ هـ

(٢٠٠٤م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية


مطابع جامعة الملك سعود

المحتويات

صفحة

القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٨٧-٧٦٦ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض

ملاك بنت محمد السليم

أستاذ مشارك، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٣/١/٢٦هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٧/٢٤هـ)

ملخص البحث. هدف البحث إلى دراسة فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثر تلك الممارسات التدريسية في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وقد تطلب تحقيق هدف البحث تحديد قائمة لكل من المفاهيم الأساسية والممارسات التدريسية المشتقة من الفلسفة البنائية وإعداد اختبار التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية.

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية للبنات للعام الدراسي ١٤٢٢هـ وبلغ عددهن (١٢) معلمة، كما تكونت من طالبات الصف الأول المتوسط في مدرستين من مدارس مدينة الرياض اختيرتا بطريقة عشوائية وبلغ عدد الطالبات (٢٤٠) طالبة. وقد أسفرت نتائج البحث عن التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المعلمات قبلياً وبعدياً في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية البنائية لصالح التطبيق البعدي.

- فاعلية النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات العلوم.
- الانخفاض الشديد في مستوى صحة تصورات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لمفاهيم التغيرات الكيميائية في التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة، مما يدل على أن لدى معظم الطالبات تصورات بديلة حول المفاهيم الواردة في الاختبار وهي: (التغير الكيميائي، الاحتراق، الصدأ، التغير الحيوكيميائي، تخثر الدم، التنفس، الهضم، المادة، الحرارة، الطاقة).
- فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

المقدمة

لاشك في أن المعلم بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة هو حجر الزاوية في العملية التربوية، والمفتاح الرئيسي في العملية التعليمية - التعلمية كلها .فقد ورد في تقرير مجموعة هولمز Holmes group ، أنه منذ زمن طويل وحتى الآن، فإن المعلم يعتبر مركز النقاش لأي إخفاق يحدث في التعليم ، فالمعلم هو من تعلق عليه الآمال لتحسين العملية التعليمية وإصلاحها وتطويرها [١].

ويؤكد التربويون أن معلم العلوم الجيد يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج والكتب والأنشطة والبرامج المدرسية والإمكانات المادية والفنية الأخرى [٢ ، ص٢٢] .

كما تتضح الأهمية الكبرى لدور المعلم إذا عرفنا أن عملية التدريس بصفة عامة وتدريس العلوم بصفة خاصة لم يعد موجها نحو تزويد المتعلم بقدر من المعارف وإنما أصبح عملية تستهدف تهيئة الفرص لمساعدة المتعلمين على التفكير والإبداع واكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على التعلم المستمر وتوظيف ما اكتسبوه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وطرق تفكير في حل ما يواجههم من مشكلات [٣ ، ص ٣]، فالمعلم مطالب لا بتلقين المتعلمين مجموعة من المعلومات في مجال تخصصه وإنما هو

مطالب بأن يكون مربياً ومرشداً ومنسقاً ومحفزاً وموجهاً للمتعلمين ، بحيث ينمي قدراتهم ومهاراتهم إلى أقصى حد مستطاع ويأخذ بأيديهم ليدربهم على الأسلوب العلمي في الدراسة والتفكير ليضعهم على أول الطريق لتصبح مهمتهم الأساسية التعلم والبحث عن المعرفة وتطبيقها تطبيقاً عملياً ، و اكتساب الخبرات من خلال الممارسة العملية ، وهذا كله يعني ضرورة الانتقال من التعليم إلى التعلم، وهو مطالب بتطبيق الأساليب التربوية الحديثة أثناء العملية التعليمية [٤ ، ص ٣٧] .هذا وقد أوضح طلاب وطالبات العلوم بالمرحلة الثانوية أن توظيف المعلم لطرق تدريس فعالة يعتبر عاملاً من العوامل المهمة في ترتيب خصائص معلم العلوم الجيد [٥] . وتوصي الندوة التي عقدت في دولة الكويت حول الاتجاهات الحديثة في تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية بما يلي [٦ ، ص ص ١٦ – ١٧] :

- تأكيد أهمية تنمية المهارات العقلية والعملية لدى المتعلمين من خلال التجريب والاكتشاف واستخدام أسلوب حل المشكلات تحت إشراف المعلم وتوجيهه .
- تبني طرق التدريس الحديثة التي تعتمد الطالب محورا للعملية التعليمية .
- التقليل من الكم المعرفي لإتاحة الفرصة للمعلم لتطوير مهارات التعلم وتكامل الأفكار وتطبيقاتها العملية .

كما أن من مهام المعلم الجيد في تدريس العلوم ما يلي [٧] :

- التخطيط السليم لاستخدام وتوظيف المهارات التدريسية الذي أصبح ضرورة حتمية في التعليم الحديث .
- تشكيل هادف ومنظم لبيئة تعليمية تتوزع فيها المسئوليات والواجبات على المتعلمين .
- توجيه التلاميذ ودفعهم إلى العمل التلقائي الإيجابي لتحقيق التفوق والنبوغ .

- الاهتمام بالأنشطة المعملية والعملية والميدانية التي يأخذ فيها المتعلم دوراً إيجابيا واضحاً .

- الاهتمام بطرق التدريس التي تساعد على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري .

ويشير الواقع الفعلي لأداء معلمي العلوم في المراحل التعليمية المختلفة إلى عدم ممارسة المعلمين للأساليب والطرق الحديثة في التدريس ، فقد أوضحت دراسة AL-Dubaiban [٨] أن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في منطقة الدمام التعليمية يمضون ٦٥٪ من زمن الحصة في الإلقاء ، وأوضحت دراسة عيسى[٩] أن ٨٣٪ من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية في الجامعات العربية يستخدمون المحاضرة بأسلوب دائم أو معظم الوقت ، وبينت دراسة السليم [١٠] أن معلمات الكيمياء في المرحلة الثانوية يعتمدن إلى درجة كبيرة في تقديم الدروس على طريقة الإلقاء ، كذلك فقد أوضحت دراسة جاسم [١١] أن الأساليب والطرق المستخدمة في تدريس الكيمياء تعتمد على التلقين والتحفيظ ، وعند استخدام طرق حديثة في التدريس فإنها لا تستغل استغلالاً جيداً إما لعدم مناسبتها لمستوى وقدرات المتعلم ، وإما لجهل المعلم في استخدامها وتوظيفها ، وتشير دراسة معوض [١٢] إلى أن عدداً قليلاً من معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية يمارس بعض الأداءات التدريسية التي تتضمنها نماذج التعليم الحديثة بينما الغالبية العظمى من المعلمين تمارس الأداءات التدريسية التقليدية القاصرة عن تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس العلوم . وتوضح دراسة العارف [١٣] أن ٦٦٪ من معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية لا تتوافر لديهم الكفايات المهنية اللازمة للتدريس . كما أسفرت نتائج دراسة الحديثي [١٤] عن أن ٩١٪ من معلمي العلوم السعوديين في المرحلة الثانوية يستخدمون المناقشة ، و ٧٧,٥٪ يستخدمون الإلقاء على نحو كبير، سواء يومياً أو

أسبوعيا ، وأن ذلك قد يعود إلى عدم معرفة المعلمين ببعض طرائق وأساليب التدريس الحديثة ، كذلك فقد أوضحت دراسة السايح [٧] أن حوالي ٨٦٪ من معلمي العلوم بمراحل التعليم العام يؤدون كفاية استخدام أساليب التدريس بدرجة ضعيفة ، وأوضحت دراسة راشد و سعودي [١٥] أن أداء المعلمين في تدريس العلوم لم يصل إلى مستوى الإتقان المحدد بـ ٧٥٪ في العديد من المهارات التدريسية ، وأن النسبة المئوية لمهارة استخدام إستراتيجيات وأساليب تدريس متنوعة بلغت (٥١و٥٠٪) .

وإذا علمنا أن المتعلم يأتي إلى الصف ومعه عدد من التصورات البديلة عن الأشياء والأحداث والظواهر العلمية ، فإن هذه التصورات تظل عالقة في الذهن وتقاوم الاختفاء إذا ما استخدمت معها الأساليب التقليدية في التدريس [١٦].

وقد يعزى شيوع الأساليب التقليدية في التدريس إلى ما أوضحه نصر [١٧ ، ص ص ٦٢-٨٤] من أن الإعداد التربوي للمعلم في معاهد وكليات التربية يخلو في معظم الأحيان من تطبيق النظريات التربوية والسيكولوجية ، وأنه ينبغي إعادة النظر في الإجراءات التنفيذية لإعداد المعلم ، ومن ذلك الاهتمام بإدخال النظريات التربوية والسيكولوجية الحديثة التي تتواءم مع متطلبات كل من الحاضر والمستقبل ، كما ينبغي مساعدة المعلمين على تطبيق النظريات الأكاديمية والتربوية والسيكولوجية.

ويؤكد حيدر [١٨] أن إصلاح تعليم العلوم يتطلب ، بالإضافة إلى المعرفة القوية في العلوم ، أن يمتلك معلمو العلوم أساساً قوياً في نظريات التعلم ، ومخزوناً في إستراتيجيات التدريس تشرك المتعلمين بطرق عدة .

وتعتبر البنائية Constructivism إحدى نظريات التعلم الحديثة التي يشتق منها عدة طرق تدريسية وتقوم عليها نماذج تعليمية متنوعة ، وتهتم هذه النظرية ببناء المعرفة وخطوات اكتسابها . كما يعتبر المدخل البنائي من المداخل التدريسية المعنية بالتغير

المفهومي Conceptual change التي تساعد في تعديل التصورات البديلة [١٩] . وقد أجريت دراسات عدة تناولت فاعلية الإستراتيجيات والنماذج التدريسية القائمة على الفلسفة البنائية في تدريس العلوم في تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة لدى المتعلمين المستهدفين في جميع مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية .

فعلى سبيل المثال أجريت دراسات تناولت دائرة التعلم Learning cycle ، ومن تلك الدراسات دراسة كل من غلوش [٢٠]، و أمين [٢١]، و علي [٢٢]، ونوبي [٢٣]، و محمد [٢٤] ، و الدسوقي [٢٥]، و تمام [٢٦]، و عبدالنبي [٢٧]، والرشيد [٢٨]، و محمد [٢٩]، وبيشوب Bishop [٣٠]، وهيرون ووارد Herron & Ward [٣١]، وبورسير ورينر Purser & Renner [٣٢]، ورينرو وآخرين Renner et al. [٣٣]، وأبراهام ورينر Abraham & Renner [٣٤]، ونيصيري Nesseri [٣٥]، وبارمان وآخرين Barman et al. [٣٦].

كما أجريت دراسات تناولت خريطة الشكل في Veemapping ، ومن هذه الدراسات دراسة كل من رزق [٣٧] و أبو جلالة [٣٨]، و دينور [٣٩]، و شهاب و الجندي [٤٠] ، وسويبو Soyibo [٤١]، وأوكيبيوكولا Okebukola [٤٢] ، وجلاديس Gladys [٤٣]، وبارو Barrow [٤٤]، وويلسون Willson [٤٥].

كذلك فقد أجريت دراسة تناولت نموذج التعلم الواقعي The Realistic learning model وهي دراسة الخليلي [٤٦]. وأجريت دراسة تناولت إستراتيجية التحليل البنائي Constructivist-based analysis – كدراسة أبليتون Appleton [٤٧]، ودراسة زيتون [١٩]، كما أجرى بوسنر وزملاؤه Posner et al. [٤٨] دراسة تناولت إستراتيجية التغير المفهومي Consptual change ، وأجرت سالم [٤٩] دراسة تناولت إستراتيجية التدريس المتمركز حول المشكلة Problem - centerd learning strategy .

وأجريت دراسات تناولت نموذج التعلم البنائي Constructivist learning model كدراسة سعودي [٥٠] ودراسة شهاب و الجندي [٤٠] ، ودراسة اللزام [٥١]، ودراسة مورلي Morelli [٥٢]، ودراسة هولمز Holmes [٥٣] ، ودارسة أبليتون Appleton [٥٤] .

وإذا كانت نتائج معظم ما سبق من دراسات قد أوضحت فاعلية استخدام إستراتيجيات ونماذج التدريس القائمة على الفلسفة البنائية في تحقيق نواتج التعلم المرغوب فيها لدى المتعلمين ، فإن ذلك يؤكد ضرورة الاهتمام بهذه النظرية وبالممارسات التدريسية القائمة عليها ودورها في تعديل التصورات البديلة لدى المتعلمين.

مشكلة البحث وتحديدها

تشير نتائج العديد من الدراسات إلى شيوع الأساليب والإستراتيجيات التدريسية التقليدية في الممارسات لمعلم العلوم في البلاد العربية .[١] كما اتضح للباحثة أثناء فحص التوصيفات الخاصة بمقررات الإعداد التربوي بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية [٢] اتضح لها عدم الإشارة لعدد من نظريات التعلم الحديثة كالنظرية البنائية ونماذجها التدريسية ، كذلك فقد اتضح من خلال استطلاع آراء عينة عشوائية (٥٠ معلمة) من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من خلال توزيع استبانة تتضمن بعض العبارات حول مدى معرفتهن بالنظرية البنائية والإستراتيجيات القائمة عليها ، [٣] اتضح أن ٩٦٪ من معلمات العلوم (العينة) ليس لديهن معرفة بذلك ، وأن ٩٩٪ منهن لا يستخدمن أياً من الإستراتيجيات والنماذج التدريسية القائمة على البنائية .

---

١ انظر المقدمة.

٢ خطة الدراسة لأقسام التربية وعلم النفس بكليات التربية ١٤١٢هـ.

٣ ملحق رقم ١.

كما لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على التربية العملية أن طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي يدرسن بالطرق التقليدية لديهن تصورات بديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية .

وإذا كانت الأدبيات التربوية تؤكد - كما اتضح سالفاً - أن الممارسات التدريسية التقليدية تلعب دوراً كبيراً في بقاء التصورات البديلة عالقة في ذهن المتعلم ومقاومتها للاختفاء في حين أن الممارسات القائمة على الفلسفة النبائية من شأنها أن تعدل التصورات البديلة لدى المتعلمين ، فإن مشكلة البحث تحدد في اقتراح نموذج لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية ودراسة فاعليته في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثر ذلك في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط . وفي إطار ذلك فإن البحث يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما المفاهيم الأساسية القائمة على الفلسفة البنائية التي ينبغي إكسابها لمعلمات العلوم ؟
- ما النموذج المقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية ؟
- ما التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيو كيميائية ؟
- ما فاعلية النموذج المقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة ؟
- ما أثر ذلك في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط ؟

أهمية البحث

- تبرز أهمية البحث من خلال موضوعه، وذلك من حيث :
  - الاهتمام بالبنائية كنظرية للتعلم .
  - الاهتمام بالتصورات البديلة للمفاهيم وتشخيصها وتعديلها .

- تزداد أهمية البحث من خلال عينته حيث تتناول معلمة العلوم وأثر ممارساتها التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة لدى المتعلمات .

- يلفت البحث نظر القائمين على إعداد معلمة العلوم في المملكة العربية السعودية لأهمية نظريات التعلم الحديثة - كالبنائية - وتطبيقاتها في مجال التدريس، مما قد يسهم في تحقيق الأهداف المرغوبة.

- يسهم البحث في تطوير أداة لتقويم ممارسات التدريس البنائي Constructivist teaching practices ، وهو ما يزود القائمين على عملية تقويم أداء معلمي العلوم والمعلمين - أنفسهم - بمعيار يمكن من خلاله تقويم أداء المعلم في ضوء النظرية البنائية .

- يسهم البحث في تقديم اختبار لتشخيص التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية.

- كذلك فإن أهمية البحث تبرز من خلال اقتراحه نموذجا لتعليم المفاهيم القائمة على الفلسفة البنائية لمعلمات العلوم والذي يمكن استخدامه مع عينات أخرى في التخصصات المختلفة والمراحل التعليمية المختلفة.

- ومن خلال ما سبق فإن هذا البحث يعد - في حدود علم الباحثة - الأول من نوعه في البيئة العربية عامة وبيئة المملكة العربية السعودية خاصة . كما يعد إضافة متواضعة للبحوث والدراسات في مجال البنائية .

حدود البحث

يقتصر البحث على :

- أهم المفاهيم المشتقة من البنائية كنظرية في التعلم كما حددها الخبراء والمتخصصون .

- مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط للبنات بالمملكة العربية السعودية ، والتي ترى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة أن طالبات الصف الأول المتوسط يمتلكن حولها تصورات بديلة .

- معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية للبنات بالرياض في العام الدراسي ١٤٢٢ / ١٤٢٣هـ ؛ وذلك لتوافر الظروف التي تيسر للباحثة الالتقاء بهن وتطبيق النموذج المقترح.

- طالبات الصف الأول المتوسط اللاتي تقوم بتدريسهن معلمات العلوم (عينة البحث) مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية .

- قيام الباحثة - نفسها - بتطبيق النموذج المقترح من خلال تدريس مقرر طرق التدريس الخاصة .

أدوات البحث

- استبانة لتحديد أهم مفاهيم البنائية التي ينبغي إكسابها لمعلمات العلوم بالمملكة العربية السعودية .

- قائمة ممارسات التدريس البنائي .

- اختبار التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية .

وجميع الأدوات السابقة من إعداد الباحثة.

عينة البحث

- تم تطبيق الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي ، وبلغ إجمالي أفراد العينة (١٠) .

- تم تطبيق النموذج المقترح على جميع معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية للعام الدراسي ١٤٢٢هـ وبلغ عددهن (١٢ معلمة) . وقد قامت الباحثة نفسها بتطبيق النموذج من خلال تدريس مقرر طرق التدريس الخاصة .

- تم التطبيق القبلي والبعدي لقائمة ممارسات التدريس البنائي على معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية وبلغ عددهن (١٢ معلمة) .

- تم تطبيق اختبار التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية تطبيقا قبليا وبعديا على جميع طالبات الصف الأول المتوسط في مدرستين اختيرتا عشوائيا بمدينة الرياض (قسمت الطالبات إلى مجموعتين تجريبية وضابطة) ، وتقوم بتدريسهن عينة من المعلمات السابق ذكرهن ، بلغ عددهن (٨ معلمات) ، حيث إن ظروف المدارس والجداول لم تسمح لجميع المعلمات بتدريس طالبات الصف الأول المتوسط ، وقد بلغ عدد طالبات الصف الأول المتوسط (٢٤٠ طالبة).

التصميم التجريبي للبحث

١- لقياس فاعلية النموذج المقترح في تنمية ممارسات التدريس البنائي فقد تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (بمقتضى طبيعة البحث والظروف المحيطة) One group pre-test, post-test design [٥٥ ، ص ٣١٥]حيث تم قياس ممارسات التدريس البنائي قبل تطبيق النموذج المقترح وبعده.

٢- لقياس فاعلية ممارسات التدريس البنائي في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، فقد تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين

(التجريبية والضابطة) حيث درست المجموعة التجريبية مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيو كيميائية باستخدام ممارسات التدريس البنائي ، ودرست المجموعة الضابطة تلك المفاهيم باستخدام الطريقة المعتادة ، و تم قياس المتغير التابع قبل إجراء عملية التدريس وبعدها .

مصطلحات البحث

البنائية[٤] Constructivism

تعني بنائية المعرفة ، أن الفرد هو الذي يبني معرفته [٥٦ ، ص ٢٦٨].

كما تعني البنائية ، علم المعرفة Epistemology ، أو نظرية التعلم المعرفي أو صناعة المعنى Making – meaning theory التي تقدم شرحا لطبيعة المعرفة وكيفية تعلمها ، والتي تؤكد أن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث والأنشطة التي هم بصدد تعلمها [٥٧].

كما تعرف البنائية بأنها نظرية التعلم الذي يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد من أجل معادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي [٥٨] .

نماذج التعليم والتعلم Teaching and learning models

يشير صبري [٥٩ ، ص ص ٥٣ ، ٦١] إلى أن نماذج التعليم والتعلم هي المخططات التي توضح علاقة عناصر عمليتي التعليم والتعلم ببعضهما البعض ، فإذا كانت هذه المخططات بمثابة خطوات تبين للمتعلم كيف يسير خلال عملية التعلم سميت نماذج تعلم ، وإذا كانت هذه المخططات ترسم للمعلم كيف يسير خلال عملية التدريس

---

٤ مزيد من التفاصيل في الإطار النظري.

وفقا لطريقة ما سميت بنماذج تعليم، وقد يجمع النموذج التعليمي الواحد بين هذين النوعين ، ويتمشى النموذج المقترح في هذه الدراسة مع هذا التعريف.

أما بالنسبة لنماذج التعليم والتعلم البنائية فهي " مجموعة المخططات التي ترسم مراحل أو خطوات عمليتي التعليم والتعلم انطلاقا من أسس النظرية البنائية Constructivist theory والمدخل البنائي Constructivist approach . [٦٠].

وتتمثل نماذج التعليم والتعلم البنائي التي يتبناها البحث الحالي بالتالي :

- دورة التعلم
- نموذج الشكل (٧).
- النموذج الواقعي .
- نموذج التحليل البنائي .
- نموذج بوسنر وزملائه .
- إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة .
- نموذج التعلم البنائي .
- نموذج التدريس المفصل .

ممارسات التدريس البنائي Constructivist teaching practices

وتعني الأداءات التدريسية التي يمارسها المعلم والقائمة على النظرية البنائية ، وتتمثل في البحث الحالي بالممارسات التدريسية المحددة في قائمة التدريس البنائي المعدة من قبل الباحثة والموضحة في بطاقة الملاحظة (ملحق رقم ٣) .

التصورات البديلة Alternative conceptions

وهي الأفكار التي يحملها المتعلم حول موضوع ما والتي تخالف المعنى العلمي الصحيح [٦١].

ويقصد بها في هذا البحث، الأفكار التي بحوزة طالبات الصف الأول المتوسط حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية والتي تخالف المعنى العلمي الصحيح.

الإطار النظري للبحث

ويشمل جزأين أساسين هما :

أولا : الخلفية النظرية المتعلقة بكل من :

١- ماهية البنائية .

٢- الافتراضات التي تقوم عليها الفلسفة البنائية .

٣- الممارسات التدريسية البنائية .

٤- استراتيجيات ونماذج التدريس البنائي .

٥- التصورات البديلة .

ثانيا : الدراسات السابقة

وتفصيل ذلك على النحو التالي :

أولا : الخلفية النظرية

١ – ماهية البنائية Constructivism

إن البحث عن تعريف محدد للبنائية يعتبر إشكالية عويصة ، فالمعاجم الفلسفية والنفسية والتربوية قد خلت من الإشارة لهذا المصطلح باستثناء المعجم الدولي للتربية الذي قدم تعريفا [٥] لا يوضح إلا القليل من معالم البنائية ، كذلك فإن منظري البنائية المعاصرين لم يقدموا تعريفا محددا لها، وهناك احتمالات ثلاثة في محاولة تفسير عدم تناول منظري البنائية تعريفا لها . أولها: جدة لفظة البنائية نسبيا في الأدبيات الفلسفية والنفسية

---

٥ سيرد ذكر التعريف لاحقا.

والتربوية ، وقد تحتاج لسنوات عديدة قبل أن تستقر على معنى محدد لها . ثانيها : أن منظري البنائية ليسوا بفريق واحد ومن ثم فليس بينهم إجماع على تعريف محدد ، وثالثها : أن منظري البنائية قد قصدوا ألا يعرفوها وأن يتركوا لكل منا ليكون معنى محددا لها في ذهنه . [٦٢ ، ص ص ١ - ٢].

وعموما فإن هناك بعض الكتابات التي حاولت صياغة تعريف للبنائية وأفادت بأنها :

"رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشيطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة ." [٦٣ ، ص ١١٥].

- بناء الفرد معرفته الخاصة عن طريق تجميع وتركيب الأجزاء ، وتأتي المواد الخام للقيام بعملية البناء من الخبرات السابقة الخاصة بكل فرد.[٦٤] .

- نظرية حول طبيعة وحقيقة وكيفية فهم الناس للعالم من حولهم ، تفترض أن الفرد يبني معرفته الخاصة بالاعتماد على خبراته ، وعلى أساس هذه المعرفة تبنى النظرة الخاصة للعالم التي يأتي بها المتعلم للفصل ، وبناء على ذلك فإن الأفكار لا ينظر إليها باعتبارها صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً بل ينظر إليها باعتبارها تفسر وتتنبأ بطرق أفضل مقارنة بالأفكار الأخرى . [٦٥ ، ص١٠].

- نظرية حول كيفية تعلم الأفراد تؤكد أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية ، وتفترض هذه النظرية أن المعلومات والخبرات السابقة تلعب دوراً مهماً في تشكيل أسس التعلم اللاحق . [٦٦].

- وهي النظرية التي ترى أن الأفراد يتعلمون بناء المعنى من خلال التفاعلات التفسيرية والخبرات في البيئة [٦٦].

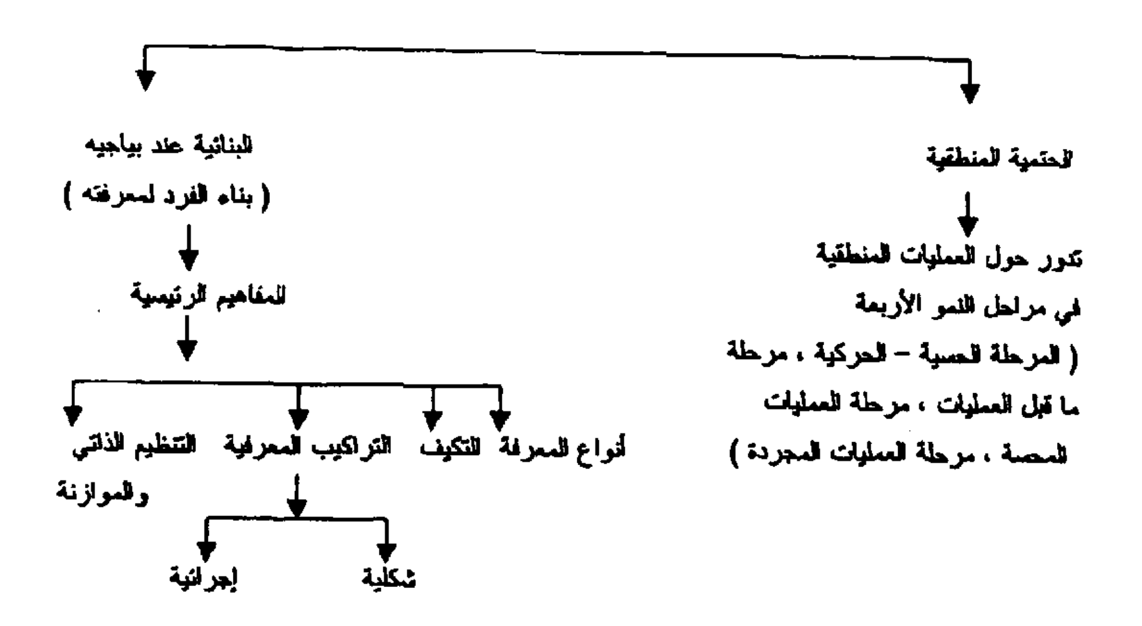
- نظرية في المعرفة تهتم بعلم المعرفة Epistemology ، كما أنها نظرية في التعلم المعرفي Theory of cognitive learnig [٦٢ ، ص٣٢].

ويرى معظم منظري البنائية المحدثين - وهم الذين نظروا للبنائية بعد بياجيه - أن جان بياجيه Jean Piaget هو واضع اللبنات الأولى لها ، فقد وضع بياجيه نظرية متكاملة حول النمو المعرفي ، ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان [٥٦ ، ص ص ٢٥٦ ، ٢٦٨].

١- الحقيقة المنطقية Logical determinism .

٢- البنائية Constructivism .

ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي :



شكل رقم ١. نظرية النمو المعرفي لها شقان [٦]

ويرى بياجيه أن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة. والتعلم المعرفي عند بياجيه هو عملية تنظيم ذاتية للأبنية المعرفية للفرد بهدف مساعدته على التكيف ، بمعنى أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية

---

٦ لمزيد من التفصيل والتوضيح انظر المرجعين [٥٦] و [٦٢] في قائمة المراجع .

الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي، وهذه الضغوط غالبا ما تؤدي إلى حالة من الاضطراب أو التناقضات في الأبنية المعرفية لدى الفرد، تدفعه لاستعادة حالة التوازن المعرفي من خلال عملية التنظيم الذاتي (أو الموازنة) بما تشمله من عمليتي المماثلة والمواءمة ، ومن ثم تحقيق التكيف مع الضغوط المعرفية [٦٢ ، ص ص ٣٣ ، ٤٦]

كما أن تصور البنائية للتعليم المعرفي يتحدد من خلال ما أوضحه بياجيه من أن هدف التربية الأساسي يتمثل في إيجاد أفراد قادرين على عمل أشياء جديدة ، أفراد قادرين على أن يخترعوا ، ويكتشفوا ، ويدققوا فيما يقدم لهم ، وليسوا أفرادا قادرين فقط على أن يعيدوا ما توصلت إليه الأجيال السابقة [٦٧ ، ص ٣٥] .

٢- الافتراضات التي تقوم عليها الفلسفة البنائية في تصورها للمعرفة وتعلمها، وتتضح فيما يلي [٥٨ ؛ ٦٠ ؛ ٦٢ ، ص ٦٦ ؛ ٦٦ ؛ ٦٨ ، ص ص ٣١ ، ٦٩]:

- يبني الفرد الواعي المعرفة اعتمادا على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين .
- ترتبط المعرفة بخبرة الفرد وممارسته ونشاطه في التعامل مع العالم المحيط به ، فمرور الفرد بخبرات جديدة قد يترتب عليه إبداع منظومات معرفية جديدة أو تعديلها.
- لا تنتقل مكونات البناء المعرفي من فرد لآخر بنفس معناها ، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى مغايرا لها.
- تنبع أهمية المعرفة من كونها نفعية بحيث تساعد الفرد على التكيف مع الضغوط المعرفية التي تحد من إمكانات الفرد الساعي للمعرفة على العقل والتفكير .
- ليس في استطاعة الإنسان اكتشاف حقيقة الوجود المطلق للأشياء .
- المعرفة تحدث عندما يشترك الأفراد في الفهم مع بعضهم البعض .

- المعرفة تتطور من خلال التفاوض الاجتماعي، سواء بصورة مجموعات مستقلة أو متعاونة ، وتمكن وجهات النظر البديلة والمعلومات الإضافية المتعلمين من اختبار إمكانية تطبيق فهمهم وبناء افتراضات جديدة تتناغم مع هذا الفهم.

- المعرفة تبنى طبيعيا Physically بواسطة المتعلمين المنهمكين في أنشطة التعلم .

- المعرفة تبنى صوريا Symbolically بواسطة المتعلمين الذين يصنعون تصوراتهم الخاصة عن العمل .

- المعرفة تبنى اجتماعيا Socially بواسطة المتعلمين الذين ينقلون صناعة المعنى الخاصة بهم للآخرين .

- المعرفة تبنى نظريا Theoretically بواسطة المتعلمين الذين يحاولون تفسير الأشياء التي لم يكتمل فهمهم لها .

- يحدث التعلم عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية .

- الهدف الأساسي من عمليتي التعليم والتعلم هو تيسير عملية بناء المعنى أو صناعته.

- استمرارية التعلم تتطلب من الفرد أن يعبر حدود التعلم إلى ما فوق التعلم أو ما بعد التعلم أو تعلم التعلم Metalearning ، وحدود المعرفة إلى ما فوق المعرفة أو معرفة المعرفة Metacognition .

٣- الممارسات التدريسية البنائية [٧] Constructivism teaching practices

إن أهم مظهر للتدريس القائم على النظرية البنائية -Constvuctivism theory based teaching هو تيسير صناعة المتعلمين للمعنى ومساعدتهم على تغيير أفكارهم .

---

٧ نظراً لضعف التنظير العربي في هذا الموضوع، فقد عمدت الباحثة إلى التفصيل فيه.

فتدريس العلوم القائم على البنائية يحقق مساعدة المتعلمين لفهم كيف ولماذا يمكن أن تفسر وتتنبأ ببعض المعلومات بصورة أكثر صحة من المعلومات الأخرى (المعلومات السابقة) وذلك عن طريق إتاحة الخبرات والفرص للمتعلمين الذين تشجعهم على بناء المعلومات الصحيحة ، وبذلك فإن تعلم العلوم يحقق إعادة ترتيب لبعض الأفكار مع بعضها الآخر ، وهكذا فإن المعلومات الجديدة تستخدم لتصحيح المعلومات السابقة ، ووجهة النظر هذه تختلف مع فكرة أن المعلم هو المعطي للمعلومات ، وتتفق مع فكرة أن المتعلم يجب أن يكون صانعا لهذه المعلومات . ويتحقق ذلك عندما [٦٥] :

- يصبح المعلم والمتعلمون واعين ومدركين للمعلومات السابقة والمفاهيم الخاطئة والعلوم البديهة Intuitive science .
- يصبح المتعلمون غير مقتنعين باعتقاداتهم البديهية المحدودة .
- يشترك المتعلمون في الأنشطة التي تتحدى معلوماتهم السابقة وتمكنهم من بناء فهم جديد .

فالمدخل البنائي في التدريس والتعلم ينقل المتعلمين بعيداً من الاستظهار الأصم للحقائق إلى ما وراء الإدراك والتقويم الذاتي ، كذلك فإنه عند أداء المهام فإن التركيز يكون على التعاون وفرق العمل ومهارات الاتصال بين الأشخاص ، وتشتق أنشطة التعلم من السياق ذي المعنى وظروف الحياة الحقيقية وممارسات الاتصال ، كما أن بيئة التعلم البنائي تعمل على أن ينشأ التعلم في سياق مشكلات وظروف الحياة الحقيقية [٦٦].

هذا وقد تناولت العديد من الكتابات أداءات التدريس البنائي ومواصفات المعلم البنائي ، فقد أوضح Yager [٧٠] في نموذجه ، بعض التوجيهات الخاصة بممارسات التدريس البنائي فيما يلي :

- استخدم أسئلة المعلمين وأفكارهم لقيادة الدرس .

- تقبل وشجع المتعلمين على استهلال الأفكار .
- شجع المتعلمين على القيادة والتعلم التعاوني .
- استخدم تفكير المتعلمين وخبراتهم واهتماماتهم لتوجيه الدرس .
- شجع استخدام مصادر بديلة للمعلومات .
- استخدم الأسئلة مفتوحة النهاية .
- شجع المتعلمين على اقتراح أسباب للأحداث وتقديم التنبؤات .
- شجع المتعلمين على اختبار أفكارهم .
- ابحث عن أفكار المتعلمين قبل تقديم الأفكار لهم .
- شجع المتعلمين على تحدي بعضهم البعض في المفاهيم والأفكار .
- استخدم استراتيجيات التعلم التعاوني .
- وفر الوقت الكافي لتحليل أفكار المتعلمين .
- شجع المتعلمين على التحليل الذاتي وجمع الأحداث الحقيقية لدعم أفكارهم وإعادة صياغتها في ضوء أحداث وخبرات جديدة .

كما أوضح Brooks and Brooks [٧١ ، ص ص ١٠١ - ١١٨] أن المعلم البنائي يمارس ما يلي :

- يشجع ويقبل استقلالية المتعلمين ومبادراتهم من خلال :
  - صياغتهم للأسئلة والقضايا الخلافية .
  - البحث في الإجابات وتحليلها .
  - القدرة على حل المشكلات .
  - القدرة على إثارة المشكلات .
  - جمع المعلومات .

- يستخدم البيانات الخام والمصادر الأولية والأدوات أثناء المعالجة والتفاعل من خلال :

• عرضه لمشكلات حقيقية .

• عرضه لمواقف معتادة (شائعة) وغير معتادة (غير شائعة) .

• حثه المتعلمين على إيجاد الفروق بين هذه المواقف .

- يصوغ المهام حول مصطلحات وأنشطة معرفية كالتحليل والتفسير والتنبؤ والتصنيف والتركيب .

- يسمح لإجابات المتعلمين بقيادة الدرس ويغير ويبدل في إستراتيجيات التدريس والمحتوى .

- يبحث في مدى فهم المتعلمين للمفاهيم من خلال :

• امتناعه عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم .

• تشجيع المتعلمين على تطوير أفكارهم .

- يشجع المتعلمين على الاشتراك في الحوار معه ومع بعضهم البعض .

- يساعد المتعلمين على البحث والاستقصاء من خلال طرح أسئلة تفكيرية وأسئلة مفتوحة النهاية وتشجيعهم على طرح الأسئلة .

- يطلب من المتعلمين توضيح استجاباتهم الأولية وتفصيلها.

- يشغل المتعلمين بخبرات قد تولد تناقضا مع افتراضاتهم الأولية ويشجعهم على المناقشة من خلال :

• طرح أسئلة تتحدى تفكير المتعلم .

• استخدام المعلومات الخاصة بالتصورات الحالية للمتعلم لمساعدته على فهم الأفكار المتناقضة .

- توجيه المناقشة باستخدام الأسئلة المتابعة .

- يسمح بوقت للانتظار بعد طرحه للأسئلة .

- يتيح الوقت الكافي للمتعلمين لبناء العلاقات وإنشاء التشبيهات بحيث :

- يقدم أنشطة تساعد على بناء العلاقات.
- يجهز المواد والأدوات التي تساعد المتعلمين على بناء العلاقات.
- يشجع استخدام التشبيهات.

- ينمي لدى المتعلمين حب الاستطلاع من خلال الاستخدام المتكرر لنموذج دائرة التعلم بحيث :

- يقدم أنشطة مفتوحة تساعد المتعلمين على طرح الأسئلة والافتراضات.
- يقدم دروسا تركز على أسئلة المتعلمين وترتبط بالمفردات الجديدة.
- يساعد المتعلمين على صياغة خبراتهم المعملية.
- يقدم مشكلات جديدة تثير لدى المتعلمين نظرة جديدة للمفاهيم التي تعلموها.

كما يحدد Bjorkqvist [٦٤] مميزات التدريس البنائي من خلال المعلم الذي :

- يقدم الخبرات التي يستطيع المتعلم من خلالها بناء مخزون للتصورات العقلية يعتمد عليه في بناء الأفكار .

- يقوم الأفكار التي بناها المتعلمون عن طريق ملاحظة نشاطهم والاستماع إلى تفسيراتهم.

- يشجع المتعلمين على دعم أفكارهم بالمبررات والبراهين المناسبة.

- يعمل على بناء ثقافة صفية تساعد في تغيير الأفكار.

- ينادي للاهتمام بتعارض المتعلمين واختلافهم.

- يسهل عملية تنظيم وإعادة تنظيم مجموعات المتعلمين ليسمح بالمشاركة المناسبة .

- يشجع الجهود بين المتعلم – المتعلم ، والمتعلم – المعلم .
- يقدم للمتعلمين فرصا متعددة للحديث عن أفكارهم .
- يجعل النقاش مفتوحا ويعزز الأفكار .
- يبحث عن الفرص لتحقيق التعميم والاتساع .

ويقترح Greer *etal.* [٧٢] بعض الممارسات التدريسية البنائية التي تركز على :

- تقديم خبرات التعلم التي ترتبط بالمعرفة السابقة للمتعلمين وتثير التفكير التأملي والارتباطي وتساعد على تطور الأفكار الكبرى.
- إيجاد الفرص التي تظهر عدم الاتزان المعرفي والمفاهيم الخاطئة والأخطاء التي تضطر المتعلم للشك في المعنى.
- إيجاد فرص التفاعل اللفظي بين المتعلمين بعضهم البعض تحقيقا للفهم ، وتمكين المتعلمين من تطوير ودعم وجهات نظرهم الخاصة.
- استخدام التقويم لتوجيه فرص التعلم متضمنا ذلك التقويمين الذاتي والجمعي .

ويلخص Murphy المبادئ الأساسية لتصميم التدريس وفق البنائية فيما يلي [٦٦] :

- قدم صورا متعددة للواقع .
- وضح الطبيعة المعقدة للعالم الحقيقي .
- ركز على بناء المعرفة وليس على إنتاجها .
- قدم مهام حقيقية .
- جهز بيئة للتعلم قائمة على العالم الحقيقي وليس على التتابع التدريسي المقرر سلفا .
- شجع الممارسات التأملية .
- مكن من البناء المعرفي المعتمد على المحتوى والسياق.
- شجع بناء المعرفة التعاوني من خلال التفاوض الاجتماعي.

ويوضح زيتون و زيتون [٦٢ ، ص ص ٧٩ – ٩١] أهم أوجه الاختلاف بين النموذجين (البنائي والموضوعي) في التعليم المعرفي من خلال ما يلي :

- *الأهداف التعليمية* : حيث تصاغ الأهداف وفقا للنموذج البنائي في صورة أغراض Goals عامة تحدد من خلال عملية تفاوض اجتماعي بين المعلم والمتعلمين، بالإضافة إلى أغراض ذاتية تخص كل متعلم أو مجموعة من المتعلمين على حدة . أما وفقا للنموذج الموضوعي فتصاغ الأهداف في صورة أهداف سلوكية Behavioral objectives تحدد مسبقا من قبل المعلم أو المصمم التعليمي .

- *محتوى التعلم* : يكون محتوى التعلم وفقاً للنموذج البنائي في صورة مهام أو مشكلات حقيقية مرتبطة بحياة المتعلمين وواقعهم ، أما وفق النموذج الموضوعي فإن المحتوى يكون في صورة برامج تعليمية على شكل إطارات أو وحدات تعليمية متسلسلة ، ويرتبط المحتوى ارتباطاً وثيقاً بالأهداف السلوكية .

- *إستراتيجيات التدريس* : في النموذج البنائي يواجه المتعلمون بموقف مشكل حقيقي ويحاولون إيجاد حلول له من خلال البحث والتنقيب ومن خلال عملية التفاوض الاجتماعي، أما في النموذج الموضوعي فتعتمد إستراتيجيات التدريس على إستراتيجيات التعليم الفردي .

- *دور المتعلم*: يمارس المتعلم وفقاً للنموذج البنائي دور المكتشف من خلال ممارسته للتفكير العلمي، وهو باحث عن المعنى وبان لمعرفته مشارك في مسئولية إدارة التعلم وتقويمه، أما بالنسبة للنموذج الموضوعي فإن المتعلم إيجابي في تحصيل المحتوى كما أنه المسئول الأساسي عن عملية إدارة التعليم والتقويم الذاتي لتعلمه.

- *أدوار المعلم*: يعتبر المعلم وفقاً للنموذج البنائي منظماً لبيئة التعلم ومصدراً احتياطياً للمعلومات ونموذجاً يكتسب منه المتعلمون الخبرة وموفراً لأدوات التعلم ومشاركاً في عملية إدارة التعلم وتقويمه . أما وفق النموذج الموضوعي فالمعلم مراقب أو متابع لعملية التعلم الفردي .

- *التقويم* : لم يقدم البنائيون التربويون صيغة متكاملة عن عملية التقويم معتمدين على تبني فكرة التقويم المتحرر من الأغراض Goalfree evaluation ، ولكن المؤلفين يريان أن هناك بعض البنائيين الذين يؤيدون فكرة الاختبارات الموضوعية إذا كان هناك نواتج تعلم يجب أن تستخدم فيها هذه الاختبارات ، كما يقترحان أن تتضمن أساليب التقويم أسلوب المقابلة الإكلينكية جنبا إلى جنب مع أساليب التقويم الأخرى كالملاحظة ، والحوار مع المتعلمين ، وتقارير الطلاب والتقويم الذاتي .

ويرى Brown [٦٦] أنه يمكن تطبيق البنائية في التدريس والتعلم من خلال :

- الممارسات التدريسية المتركزة حول المتعلم Learner-centered teaching practices ففي الفصل التقليدي يكون التركيز على التدريس ، وفي الفصل البنائي Constructivism-based class فإن التركيز يكون على المتعلم وفي الفصل المتمركز حول المتعلم Learner centered classroom فإن المتعلمين يعملون عن طريق التعاون مع بعضهم البعض ومع المعلم ويشتركون في مسئولية التعلم .

إن الممارسات المتمركزة حول المتعلم تضع المعلم في دور الميسر Facilitator بحيث يساعد المتعلمين على تطوير معلوماتهم ومهاراتهم ، فليست مهمته أن يحدد المهام ، ولكن عليه أن ينظم الخبرات التي تسمح للمتعلمين بتطوير معرفتهم وفهمهم ؛ ولذلك فإنه ينبغي أن يكون المعلم على علم بأنماط التعلم المختلفة ، والخبرات الثقافية ، وحاجات المتعلمين ، والبيئات الاجتماعية المختلفة التي جاء منها المتعلمون.

- التعلم المتمركز حول المشكلة Problem- based learning يعتبر التعلم المتمركز حول المشكلة أفضل نموذج لبيئة التعلم البنائي ، وقد وضعت أربع خصائص للتعلم المتمركز حول المشكلة ، وهي :

• الموقف المشكل Problematic situation يفتح أبواب البحث بحيث يتم الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بمحتوى المادة وبالقضايا المرتبطة بالعالم الشخصي للمتعلم .

• المشكلة رديئة التركيب يعوزها في البداية معلومات ناقدة ، كما ينبغي أن تصاغ المشكلة بحيث تتحدى الحل باستخدام الصيغ والإستراتيجيات الثابتة ، وأن لا يكون للمشكلة إجابة صحيحة واحدة ، كما ينبغي فحص المشكلة لتحديد الأسئلة والأفكار المرتبطة بها .

• المتعلمون هم القائمون بحل المشكلة ، حيث يسيطر المتعلمون على المشكلة ويشتركون في الملاحظة والاستقصاء والبحث.

• التقويم ينبغي أن يركز على كل من العمليات العقلية ومفاهيم المادة .

– **خبرات التعلم والتدريس السياقي Contextual teaching and learning experiences** : التعلم السياقي يمثل إستراتيجية لمساعدة المتعلمين على بناء المعرفة والمعنى للمعلومات الجديدة من خلال التفاعل المركب بين طرق التدريس والمحتوى والمواقف . ويكون التركيز في التعلم على تطبيق المعلومات والمهارات في سياق الخبرات الحياتية الحقيقية ، ويركز التدريس على مستويات التفكير العليا وعلى تطبيق المعلومات في مواقف حياتية حقيقية وعلى جمع المعلومات وتحليلها وتركيبها من مصادر متعددة .

– **التقويم الواقعي Authentic assessments** : ويقصد به شكل من أشكال التقويم يقيس التعلم ذا المعنى بالنسبة للمتعلمين الذين يمكنهم تطبيقه في مواقف حياتية داخل جدران المدرسة وخارجها ، ويسمح هذا النوع من التقويم بالحكم من مصادر متعددة كالمعلمين ، والأفراد ، والمتعلمين أنفسهم.

ويلخص Brown [٦٦] الأنشطة الصفية التي تعكس البنائية فيما يلي :

– **ممارسات المنهج** Curriculum practices

• التصاميم التعلمية التطبيقية Applied learning design

• التكامل المتبادل بين فروع المعرفة	Interdisciplinary integration
• الخبرات المرتبطة بالمجال .	Field-related experiences
• الترابط بين المجتمع والمدرسة .	School- community linkages
– **ممارسات التدريس**	Instructional practices
• التعلم التجريبي	Experiential learning
• التعلم القائم على المشكلة	Problem-based learning
• التعلم الموجه من قبل المتعلم	Student-directed learning
• المعلم الخصوصي	Mentoring
– **ممارسات التقويم**	Assessment practices
• الكتابة الصحفية	Journal writin
• قاعدة للدرجات	The scoring rubric
• حقائب الأوراق (ملفات شخصية)	Protfolios
• قوائم الملاحظة	Observation checklists

ويرى Colburn [٦٥] أنه ينبغي البدء بتقويم المعلومات السابقة للمتعلمين ومساعدة المتعلمين على تقويم معلوماتهم . حيث يبدأ التدريس القائم على البنائية من التقويم الواقعي بمعنى أن المعلم يقوم معلومات المتعلم وتعلمه القائم على الخبرات الواقعية بحيث يحل المتعلم مشكلات حقيقية لا نظرية ، كذلك فإنه من المفاهيم المهمة في التدريس البنائي استخدام التقويم المستمر ، حيث يجمع المعلمون المعلومات باستخدام الملاحظة والأسئلة واستخدام خريطة KWL وغيرها من الوسائل ، وتتضمن خريطة KWL ثلاث خانات على النحو التالي:

K = ماذا أعرف (Know) .

W = ماذا أريد (Want) أن أعرف .

L = ماذا تعلمت (Learnt) .

ويقاوم بعض المعلمين المعرفة البنائية والتدريس البنائي ؛ وذلك لأحد الأسباب التالية :

١- التسليم بالطرق التدريسية الحالية .

٢- الاهتمام بتعلم التلاميذ .

٣- الاهتمام بضبط الفصل .

كما يرى بعض المعلمين أنه لا توجد أسباب للتغيير إلى التدريس البنائي ؛ لأن طرقهم المستخدمة يبدو أنها جيدة لتلاميذهم ، حيث يستطيع هؤلاء التلاميذ أخذ ملاحظات واجتياز امتحانات ، كما أنهم يؤدون أداء جيدا في أوراق العمل ويكتبون أبحاثا جيدة فرادى أو مجموعات ويحققون درجات جيدة بالنسبة لأعمالهم [٧١، ص ١٠١].

٤- إستراتيجيات ونماذج التدريس البنائي[٨]

ظهرت العديد من النماذج والإستراتيجيات التدريسية التي أمكن من خلالها تحويل فكر وفروض النظرية البنائية إلى إجراءات تدريسية فعلية ، ومن أهم هذه النماذج والإستراتيجيات ما يلي ، انظر [٤٩ ؛ ٥٠ ؛ ٥٦ ؛ ٦٠ ؛ ٦٢]:

- دورة التعلم .
- نموذج الشكل .
- النموذج الواقعي .
- نموذج التحليل البنائي .
- نموذج بوسنر وزملائه .

---

٨ لم تقدم الباحثة شرحا مفصلا لهذا الجانب لكفاية ووضوح ما ورد في المراجع المشار إليها .

- إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة .
- نموذج التعلم البنائي .
- نموذج التدريس المفصل .

٥- التصورات البديلة

استخدم التربويون عدداً من المصطلحات للإشارة إلى الأفكار الشخصية التي يحملها المتعلمون حول موضوع ما ، ومن أكثر هذه المصطلحات شيوعاً : التصورات السابقة والقبلية Preconceptions ، والتصورات الخاطئة Mis conception ، والنظريات الشخصية Person theories ، والمعتقدات الساذجة Naive beliefs والمعتقدات الحدسية Intuitive beliefs ، والأخطاء Errors ، وخطأ الفهم Misundurstanding ، والصعوبات المفاهيمية Conseptual difficulties وصعوبات التلميذ Student difficulties ، والنظريات الساذجة Naive theories ، وأفكار ما قبل التعليم Pre-instructional ideas ، والتعميمات غير الصحيحة Incorrect generalizations ، والتصورات البديلة Alternative conceptions ، ويعد هذا المصطلح الأخير المفضل لدى التربويين ، وحل محل المصطلح الأصلي - التصورات الخاطئة - [٧٣] ، وبصفة عامة فإن هذه المصطلحات تستخدم للتمييز بين المعتقدات التي لدى المتعلم ، والأفكار التي تجد قبولاً لدى مجتمع العلماء بحيث تعبر هذه المصطلحات عن المعرفة التي يمتلكها المتعلم والمنبثقة من خبراته الشخصية والمختلفة عن الرؤية المنبثقة بواسطة العلماء [٦٢ ، ص ٥٧] .

ويشير Colburn [٦٥] و صبري [٦٠] إلى عدد من النقاط ينبغي أخذها بالاعتبار فيما يتعلق بالتصورات البديلة والتي تمثل الخصائص المميزة لها ، وهي :

- أن هذه التصورات البديلة تكون منطقية من وجهة نظر المتعلم ؛ لأنها تتفق مع تصوره المعرفي وبنيته العقلية ، في حين لا تكون منطقية من وجهة نظر العلم ؛ لأنها تعارض التفسير العلمي.

- تتكون هذه التصورات لدى المتعلم قبل مروره بأية خبرات ، كما تتكون عند مروره بخبرات غير صحيحة واكتسابه لمعلومات غير دقيقة علميا .

- تحتاج هذه التصورات لوقت في بنائها ولا تتكون فجأة لدى المتعلم .

- التصورات البديلة تنمو وتستمر في نموها لدى المتعلم فيبني عليها مزيدا من الفهم الخاطئ والأفكار البديلة.

- تؤثر هذه التصورات نسبيا على تعلم المفاهيم الصحيحة وتعيق التعلم اللاحق.

- يتعدى تكون التصورات البديلة حواجز العمر والمستوى التعليمي ، والجنس ، والثقافة وغيرها من العوامل.

- تتكون التصورات البديلة لدى المتعلم من مصادر عديدة ، أهمها : تصورات المتعلم ذاته وخبرته السابقة ، وما يقدمه له المعلم من أفكار ومعلومات خاطئة ، أو ما يستخدمه المعلم من بعض التشبيهات والأمثلة التي تحمل أفكارا خاطئة عن غير قصد ، وما يشمله محتوى أي منهج من أفكار ومعلومات غير دقيقة ، أو غير ذلك من الأسباب.

- التصورات البديلة تكون عالقة بذهن المتعلم ، وتقاوم التغيير خصوصا بالطرق التدريسية التقليدية.

- معظم المتعلمين غير مدركين أو غير واعين للتصورات البديلة التي بحوزتهم إلا عندما يقومون باختبارها.

- تشخيص التصورات البديلة يمثل خطوة من خطوات تعديلها ، وفي هذا المجال فقد حدد Wandersee *et al.* [١٦] أهم أساليب تشخيص التصورات العلمية البديلة وهي :

- المقابلة الإكلينيكية .
- خرائط المفاهيم .
- أشكال فن .
- الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم .
- المحاكاة بالكمبيوتر .
- المناقشة في الفصل واستخدام الأسئلة المفتوحة .
- مهام ترابط الكلمات وفرزها .

- تساعد إستراتيجيات التعليم والتعلم غير التقليدية في تعديل التصورات البديلة لدى المتعلمين ، وقد أطلق على هذه الإستراتيجيات إستراتيجيات التغير المفهومي ، مثل إستراتيجية التعارض المعرفي ، واستخدام التشبيهات ، والمناقشة والعروض العملية ، ونماذج التعليم البنائي العام ، بالإضافة إلى إستراتيجيات ما وراء العمليات المعرفية ، وإستراتيجية التجسير .

ومن واجب معلمي العلوم عند تطبيقهم لمبادئ البنائية أن يساعدوا المتعلمين لتغيير أفكارهم ، ولإحداث هذا التغيير ينبغي توافر أربعة شروط هي [٤٨] .

- عدم رضا المتعلم عن منظومته المعرفية ؛ لعدم قدرتها على تفسير الظاهرة التي يتعامل معها.
- وضوح التصور الجديد لديه بما يمكنه من ربطه في شبكة معلوماته السابقة .
- معقولية التصور الجديد عند الفرد وقناعته به .
- جدوى ذلك التصور ومكانته التفسيرية .

كما يضيف Colburn [٦٥] أن التغير المفاهيمي يحدث عندما :

- يكون المعلم والمتعلمون واعين بالمعرفة السابقة والمفاهيم الخاطئة والعلوم الحدسية .

- يصبح المتعلمون غير مقتنعين بمحدودية اعتقاداتهم الحدسية .

- يشترك المتعلمون في الأنشطة التي تتحدى معلوماتهم السابقة وتمكنهم من بناء فهم جديد .

ويتابع Colburn كتاباته في هذا المجال بتشبيه التعلم بعملية القفز من سفينة إلى سفينة أخرى في وسط المحيط ، فالناس لن يقوموا بعملية القفز إلا (أ) : إذا كان هناك شيء ما خطأ في السفينة الأولى ، (ب): وكانت السفينة الجديدة أفضل من السفينة القديمة ، وبالمثل فإن المعتقدات التي لدى الأفراد تمثل أهمية بالنسبة لهم بحيث يقاومون المعرفة الجديدة ، وهذه المقاومة قد تعطي مظهرا آخر لمثال القفز ، حيث قد يفضل بعض الأفراد إصلاح سفينتهم القديمة على القفز إلى السفينة الجديدة ، بمعنى أن المتعلمين يحاولون تسوية Accommodate معتقداتهم الحالية أكثر من محاولتهم نبذها وتبني معتقدات أخرى .

ثانيا : الدراسات السابقة

تم تصنيف الدراسات والبحوث السابقة والتي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها وفق محورين هما :

١- الدراسات التي تناولت البنائية كمدخل للتدريس والممارسات التدريسية القائمة عليها

ومن أهم هذه الدراسات : دراسة Parson - Chatman [٧٤] التي أوضحت محاولات معلمي العلوم قبل الخدمة لتطبيق المدخل البنائي أثناء تدريسهم للعلوم في المرحلة الثانوية ، وقد اتضح من النتائج أن معظم معلمي العلوم قبل الخدمة قاوموا استخدام المدخل البنائي في تدريس العلوم ، كما اتضح أن معظم المعلمين الذين بدا أنهم

غيروا وجهة نظرهم فيما يتعلق بالتدريس البنائي لم يطبقوا ذلك في الجانب العملي . ودراسة Harwell & Anger [٧٥] التي توصلت إلى أنه على الرغم من أن معلمي العلوم يعبرون عن اتفاقهم مع البنى الأساسية للبنائية إلا أنه غالبا ما يتضح أن لديهم فهماً مشوشاً لفلسفة البنائية ، كما اتضح من النتائج أن تدريس العلوم يقوم على أساس نظام المعلم القائد أكثر من التعلم المتمركز حول المتعلم . ودراسة Cooper & Hirtle [٧٦] والتي اتضح من خلالها أن المتعلمين الذين يدرسون مقرر مدخل في الحاسب الآلي مستخدمين مبادئ المدخل البنائي استطاعوا تعلم المهارات الأساسية . ودراسة Greer *et al.* [٧٢] والتي هدفت إلى تطوير قائمة التدريس البنائي Constructivist teaching inventory (CTI) والتركيز على صدق الأداة وثباتها ، وتكونت الأداة من نموذجين ؛ أحدهما بطاقة ملاحظة اشتملت على أربعة محاور هي : التفاعل اللفظي ، إستراتيجيات التدريس ، أنشطة التعلم ، تقويم المنهج ، والنموذج الآخر عبارة عن تقرير ذاتي للمعلم ، وقد طبقت الأداة على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ، واتضح من النتائج أن أداة (CTI) مناسبة لتقويم فاعلية التدريس البنائي. ودراسة Walker [٧٧] التي افترضت أن المتعلمين الذين يستخدم معلموهم بكثرة المدخل البنائي أو التعلم المتمركز حول المتعلم يكون الاحتمال كبيراً في حصولهم على إجابات صحيحة للفقرات التي تتعلق بفهم المفاهيم ، وقد دعمت النتائج هذه الافتراض . ودراسة Woolley & Woolley [٧٨] التي هدفت إلى تطوير أداة صادقة لقياس اعتقادات المعلمين حول التدريس المرتبط بنظريات التعلم السلوكي والبنائي ، وتوصلت الدراسة إلى اقتراح أداة تكونت من (٢٧) فقرة في أربعة محاور ، كما اتضح من الدراسة أن المتعلمين سلوكيون في بعض أوجه التدريس وبنائيون في الأوجه الأخرى .

٢- دراسات تناولت التصورات العلمية البديلة واستخدام المدخل البنائي في تعديلها

ومن أهم هذه الدراسات : دراسة درايفر [٧٩] التي أوضحت أن التلاميذ من سن (١٤ – ١٥ سنة) لديهم تصورات بديلة حول مفهوم المول. ودراسة Lawrenze [٨٠] التي أوضحت أن كلا من تلاميذ ومعلمي المرحلة الابتدائية لديهم تصورات بديلة حول مفهوم صدأ الحديد ، وأنهم يتصورون أن وزن الصدأ يكون أقل من وزن الحديد الذي تكون منه عندما يتحد الحديد مع الأكسجين . ودراسة Furiomass *et al.* [٨١] التي أوضحت أن التلاميذ من الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي لديهم تصورات بديلة حول كتلة أو وزن الهواء . ودراسة Peterson & Treagust [٨٢] التي توصلت إلى أن نصف تلاميذ الصف الثالث الثانوي التبست عليهم العلاقة بين السالبية الكهربائية للذرات والميل لتكوين جزيء قطبي . ودراسة Anderson [٨٣] التي أوضحت أن التلاميذ من الصف السادس الابتدائي وحتى الأول الثانوي لديهم تصورات بديلة حول مفاهيم الذرات والجزيئات . ودراسة Sander [٨٤] التي أوضحت أن معلمي العلوم يخلطون بين عملية التنفس وعملية تبادل الغازات ، ودراسة تايه [٨٥] التي أوضحت أن كثيرا من الطلاب لا يعرفون مصير الأكسجين الذي ينتهي إليه أثناء مجراه في الشرايين ، أو المصدر لثاني أكسيد الكربون الساري في الأوردة . ودراسة Songer & Minzes [٨٦] التي توصلت إلى أن الطلاب لديهم تصورات بديلة حول مفهوم عملية التنفس ، وأنهم يتصورون أن الأكسجين يلفظ خارج الأنسجة ، وأن الأكسجين يزود الأعضاء بالهواء الجيد ليجعلها ترتاح ، وأن طاقة الجسم تأتي من الفيتامين ، وأن وظيفة الدم تقتصر على نقل الأكسجين ، وأنه ليس للدم علاقة بنقل الجلوكوز . ودراسة سرحان [٨٧] التي توصلت إلى أن الطلاب من الصف السابع

وحتى العاشر لا يفرقون بين عملية توهج المعادن وعملية احتراق المواد العضوية ، وأنهم يرون أن عملية الاحتراق تشابه عملية التبخر (تغير فيزيائي). ودراسة الكيلاني [٨٨] ، التي توصلت إلى أن الطلاب المعلمين لديهم تصورات خاطئة حول مفهوم التنفس ، وأنهم يتصورون أن عملية الشهيق والزفير هي عملية منفصلة عن عملية احتراق الجلوكوز في الخلية . ودراسة زيتون [٧٣] التي توصلت إلى وجود تصورات بديلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية حول مفاهيم (الكتلة ، التفاعل الكيميائي ، السحاب ، زرقة السماء ، دوران الإلكترون ، البرق ، الحرارة ، درجة الحرارة ، قوس قزح ، الانصهار ، انكسار الضوء ، السراب ، الحركة الموجهة ، ألوان الطيف ، الانتحاء) .

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت استخدام المدخل البنائي في تعديل التصورات العلمية البديلة ، فمن أهمها : دراسة Trumper [٨٩] التي اقترحت استخدام المدخل البنائي لتعديل التصورات البديلة لدى المتعلمين بالمرحلة الثانوية والجامعية حول مفهوم الطاقة ، ودراسة مصطفى [٩٠] التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية بنائية مقترحة في تعديل التصورات البديلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية حول مفاهيم المادة والجزيئات والتغيرات الفيزيائية للمادة . ودراسة زيتون [١٩] التي اتضح من خلالها فاعلية إستراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة حول مفاهيم القوة والحركة لدى طلاب الصف الأول الثانوي . ودراسة عبدالباقي [٩١] التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج التعليم والتعلم البنائي (دورة التعلم) في تصحيح الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ودراسة صبري و تاج الدين [٦٠] التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة.

تعقيب على الدراسات السابقة

من العروض السابقة للبحوث والدراسات يتضح الاهتمام بإكساب المعلمين مفاهيم ومبادئ البنائية وتطبيق المدخل البنائي في التدريس ، كما اتضح أن معلمي العلوم يقاومون استخدام المدخل البنائي وأن لديهم فهما مشوشا للفلسفة البنائية ، كذلك يتضح الاهتمام الحديث - على حد علم الباحثة - بتقويم ممارسات التدريس البنائي وتصميم أداة لهذا الغرض كما في دراسة Greer *et al.* [٧٢] ، إلا أن هذه الأداة صممت لمعلمي المرحلة الابتدائية ، وتناولت جوانب متعددة (البيئة الصفية ، وإستراتيجيات التدريس ، وأنشطة التعلم ، وتقويم المنهج) في حين أن الدراسة الحالية قد صممت أداة عامة لتقويم ممارسات التدريس البنائي يمكن استخدامها في تقويم ممارسات التدريس البنائي في جميع التخصصات والمراحل .

كذلك فإنه يتضح من العرض السابق للبحوث والدراسات الاهتمام بتشخيص التصورات العلمية البديلة ، وندرة الدراسات التي تناولت مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية ، حيث لم تحصل الباحثة إلا على دراسات قليلة تناولت مفاهيم (صدأ الحديد - الاحتراق - التنفس) على الرغم من أهمية هذه المفاهيم باعتبارها مفاهيم أساسية للتعلم اللاحق في هذا المجال . كذلك اتضح فاعلية استخدام المدخل البنائي في تعديل التصورات العلمية البديلة .

وعلى الرغم من استفادة الدراسة الحالية من التأصيل النظري للدراسات السابقة وبعض الإجراءات الميدانية ، إلا أنه لم توجد دراسة - في حدود علم الباحثة - تناولت اقتراح نموذج لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية وقياس فاعليته في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم ، وأثر ذلك في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، مما قد يمثل إضافة للدراسات ذات العلاقة بمجال الدراسة الحالية.

فروض البحث

في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة يفترض البحث الحالي ما يلي :

أولا : الفروض التجريبية

- يؤدي النموذج المقترح إلى تنمية الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات العلوم .

- تؤدي الممارسات التدريسية البنائية إلى تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية.

ثانياً : الفروض الإحصائية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (< ٥ . ,) بين متوسطي درجات معلمات العلوم قبلياً وبعدياً في بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس البنائي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (< ٥ . ,) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية .

إجراءات البحث

تمت الإجابة عن تساؤلات البحث من خلال الإجراءات التالية :

١ – تحديد أهم مفاهيم البنائية ونماذجها التدريسية

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والخاص بتحديد أهم مفاهيم البنائية ونماذجها التدريسية التي ينبغي إكسابها لمعلمات العلوم ، قامت الباحثة بإعداد قائمة شملت هذه المفاهيم وتم اشتقاق هذه المفاهيم من مصادر متعددة، من أهمها :

الكتب والدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت البنائية،[٩] وآراء الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي. ثم عرضت القائمة على عينة قوامها (١٠) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي في صورة استطلاع رأي على مقياس متدرج من ثلاثة مستويات تحدد درجة الأهمية، هي (مهم، قليل الأهمية، غير مهم) ثم قسمت المفاهيم إلى ثلاث مراتب على حسب أوزانها النسبية تمهيدا لاختيار المفاهيم التي حققت المراتب الأولى من الأهمية، وقد كان من نتائج ذلك : حصول مفهوم واحد على المرتبة الثالثة ، وثلاثة مفاهيم على المرتبة الثانية، وبقية المفاهيم على المرتبة الأولى ، وقد اختارت الباحثة مفاهيم المرتبتين الأولى والثانية (نظرا للعلاقة بين هذه المفاهيم) كإجابة للسؤال الأول للبحث ولتكون محور التركيز في النموذج المقترح.[١٠]

٢- تحديد الممارسات التدريسية البنائية Constructivism teaching practices

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والخاص بتحديد قائمة الممارسات التدريسية البنائية، والتي في ضوئها تم إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم فاعلية النموذج المقترح في تنميتها ، فقد اعتمد على ما يلي:

أ) قيام الباحثة بما يلي :

- مراجعة الكتابات والدراسات السابقة التي تناولت التدريس البنائي وخصائص وأدوار المعلم البنائي ، انظر المراجع [٥٧ ؛ ٦٦ ؛ ٧٠ ؛ ٧١ ؛ ٧٢ ؛ ٧٦].
- فحص إستراتيجيات ونماذج التدريس البنائي من حيث مفهومها ومراحلها وإجراءاتها لاستخلاص الأداءات المشتركة التي ينبغي أن يمارسها المعلم عند استخدامه

---

٩ انظر قائمة المراجع.

١٠ ملحق رقم ٢ .

لهذه النماذج في التدريس ، انظر المراجع [١٩ ؛ ٢٨ ؛ ٤٦ ؛ ٤٩ ؛ ٥٠ ؛ ٦٠ ؛ ٦٢] في قائمة المراجع .

- مراجعة الكتابات حول مبادئ التعلم البنائي والاختلافات بين النموذجين البنائي والموضوعي في التعليم المعرفي، انظر المراجع [٥١ ؛ ٦٠ ؛ ٦٢] في قائمة المراجع.

ب) من خلال ما سبق أمكن إعداد قائمة ممارسات التدريس البنائي والتي اشتملت على (٥٠) عبارة تمثل كل منها أداء يمارسه المعلم عند التدريس وفق المنظور البنائي .

ج) تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي لإبداء الرأي فيها، وكانت ملاحظاتهم كالتالي :

- رأى بعض المحكمين وجود تكرار لبعض العبارات ، وترتب على ذلك حذف العبارات المكررة .
- رأى بعض المحكمين أن بعض العبارات يصعب قياسها كالعبارات المتعلقة بالنواحي الوجدانية ، على سبيل المثال (يتقبل المعلم أخطاء المتعلمين واختلافاتهم)، مما تطب إعادة صياغة بعض هذه العبارات وحذف بعضها الآخر .
- رأى بعض المحكمين إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحاً .
- رأى بعض المحكمين إعادة ترتيب العبارات .

وبإجراء التعديلات أمكن الخروج بقائمة الممارسات التدريسية البنائية ، حيث تضمنت (٤٠)عبارة .

د) إعداد بطاقة الملاحظة

وقد مرت عملية بناء بطاقة الملاحظة بالمراحل التالية :

- *تحديد الهدف من البطاقة :* تهدف البطاقة إلى التعرف على مستوى أداء معلمات العلوم للممارسات التدريسية البنائية تمهيداً لقياس فاعلية النموذج المقترح في تنمية تلك الممارسات .

• *عناصر بطاقة الملاحظة :* تم تحديد عناصر بطاقة الملاحظة في ضوء قائمة الممارسات التدريسية البنائية التي تم التوصل إليها سابقا .

• *وضع الصورة المبدئية للبطاقة :* اشتملت البطاقة على (٤٠) عبارة تمثل الممارسات التدريسية البنائية مصوغة بحيث يمكن ملاحظتها أثناء قيام المعلم بالتدريس .

• *التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة :* تم تحديد خمسة مستويات من الأداء كما يلي :

تؤدي الممارسة بدرجة ممتازة	(٤)
تؤدي الممارسة بدرجة جيدة جدا	(٣)
تؤدي الممارسة بدرجة جيدة	(٢)
تؤدي الممارسة بدرجة مقبولة	(١)
لا تؤدي الممارسة	صفر

وبذلك تصبح الدرجة القصوى للبطاقة (١٦٠) درجة .

• *أسلوب تسجيل الملاحظة :* وذلك بوضع علامة (✔) أمام الممارسة التي تؤديها المعلمة على أن يكون ذلك في إحدى خانات تقدير مستوى الأداء .

• *تعليمات بطاقة الملاحظة :* تضمنت البطاقة بيانات خاصة بالمعلمة ، وهي :

اسم المدرسة : ....

اسم المعلمة : ....

السنة الدراسية : ....

الصف : ....

عنوان الدرس : ....

- *صدق بطاقة الملاحظة* : تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة المحكمين الذين سبق عرض قائمة الممارسات التدريسية البنائية عليهم، وقد أفاد المحكمون بسلامة صياغة العبارات وترتيبها وإمكانية استخدام البطاقة لملاحظة الممارسات التدريسية البنائية.
- *ثبات بطاقة الملاحظة* : تم حساب ثبات البطاقة عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين، حيث قامت الباحثة وإحدى الزميلات بملاحظة عينة عشوائية تتكون من (٦) معلمات علوم في المرحلة المتوسطة ، وبتفريغ البطاقات المزدوجة أمكن التوصل إلى حساب مرات الاتفاق والاختلاف ومن ثم حساب معامل الثبات الذي يتراوح بين [٨٠,.– ٩١,.] ، مما يدل على ثبات البطاقة.
- *الصورة النهائية للبطاقة* :[11] اشتملت البطاقة في صورتها النهائية على (٤٠) عبارة تمثل الممارسات التدريسية البنائية .

٣– إعداد النموذج المقترح

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والخاص بإعداد النموذج المقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية ، فقد تم ذلك وفق ما يلي :

- *الهدف من النموذج* : يهدف النموذج إلى توضيح المراحل التي سيتم من خلالها تعليم البنائية ونماذجها التدريسية .
- *إعداد النموذج* : اعتمدت الباحثة في إعدادها للنموذج على الخطوط العريضة التي تعبر عن ملامح البنائية ، وذلك وفق الأسس التالية :
  - تأكيد نشاط المتعلم واكتشافه للمعرفة، بحيث يبني المتعلم المعرفة بنفسه.
  - أن يسعى المتعلم إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها، أو تجيب عن أسئلة محيرة، أو ترضي نزعة داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما .

---

١١ ملحق رقم ٣.

- أن يتضمن التعلم عملية تفاوض اجتماعي - أخذ ورد - بين المتعلم والآخرين.
- الاهتمام بالخلفية المعرفية للمتعلم التي تعد شرطاً أساسيا لبناء التعلم ذي المعنى.
- توفير الخبرات التي قد يترتب عليها إبداع منظومات معرفية جديدة أو تعديلها أو تحقيق فهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحي به الخبرات المحددة ، مع التركيز على المعرفة الإجرائية Procedural knowledge التي تتعلق بمعرفة كيف Knowing how . حيث لا يكتفي في الدراسة الحالية بإكساب الخلفية المعرفية المتعلقة بالبنائية ونماذجها التدريسية ، بل يتم تجاوز ذلك إلى تعلم كيف يتم التدريس وفق مبادئ البنائية.

في ضوء ما سبق تم إعداد النموذج المقترح كما هو موضح بالشكل رقم ٢.

ويمكن توضيح مراحل النموذج كما يلي :

- *تحديد المفاهيم المراد تعليمها* : وقد تم ذلك عند إجابة السؤال الأول من أسئلة البحث ، ملحق (٢) .

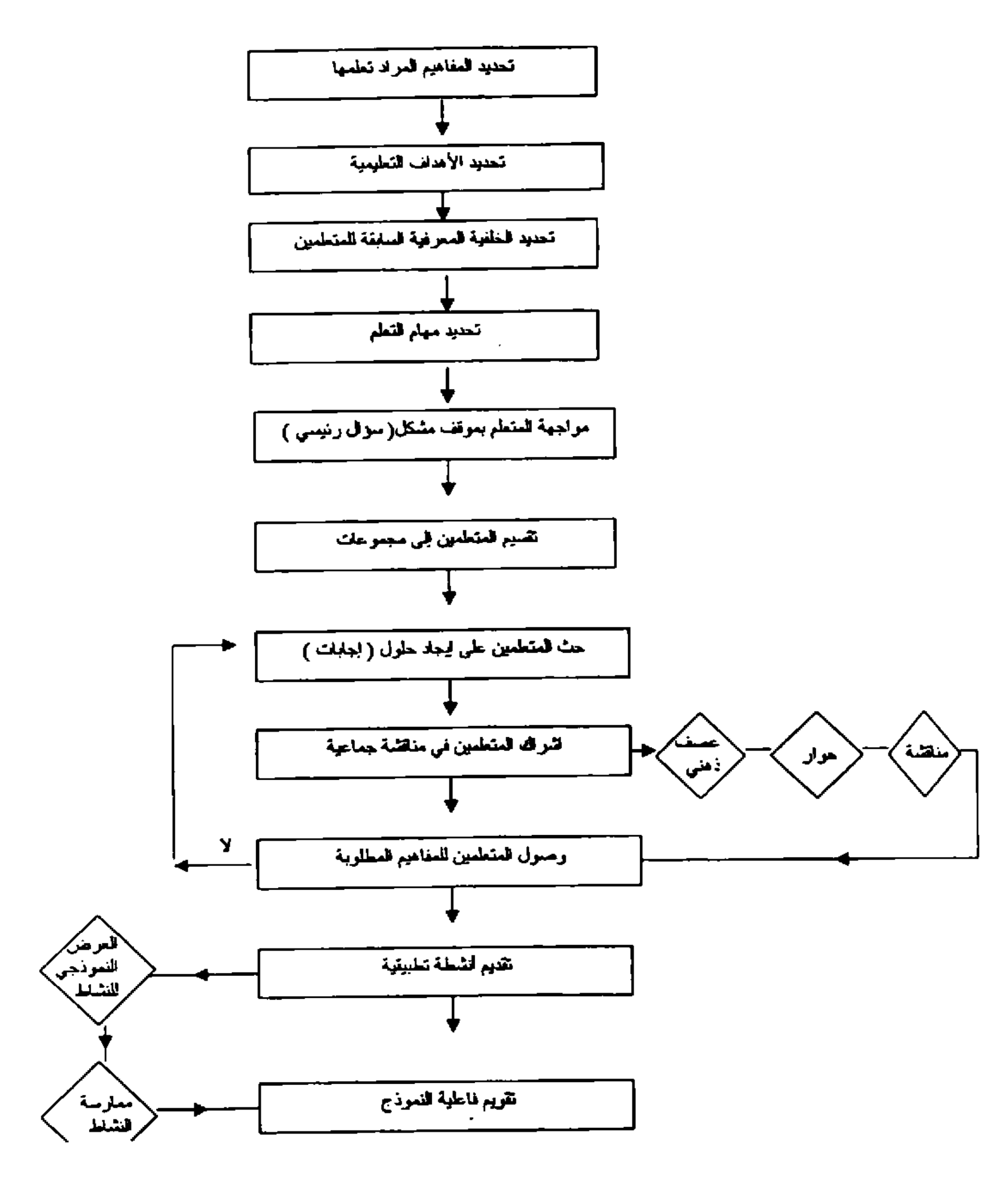
- *تحديد الأهداف التعليمية* : وقد تمت صياغة أهداف تتعلق بكل مفهوم من المفاهيم السابق تحديدها في الخطوة السابقة ، وترتبط بفهم المتعلم لهذه المفاهيم .

-*تحديد الخلفية المعرفية* لدى المتعلم حول كل مفهوم من المفاهيم من خلال طرح أسئلة مفتوحة تتعلق بتلك المفاهيم .

-*تحديد مهام التعلم* : وذلك في ضوء الأهداف التعليمية والخلفية السابقة للمتعلمين.

-*مواجهة المتعلم بموقف مشكل*: وذلك من خلال طرح سؤال رئيس يستثير أفكار المتعلمين حول كل مفهوم.

-*تقسيم المتعلمين إلى مجموعات* حيث تكونت كل مجموعة من أربعة أفراد.



شكل رقم ٢. النموذج المقترح لتعليم البنائية.

- *حث المتعلمين على إيجاد حلول* : عن طريق الرجوع إلى المراجع والدراسات ، والاطلاع على نماذج للخطط التدريسية مصممة وفق النماذج التدريسية البنائية .

- *إشراك المتعلمين في مناقشة جماعية* : تهدف إلى إجراء تفاوض اجتماعي بين المتعلمين وذلك من خلال المناقشة أو الحوار أو استخدام أسلوب العصف الذهني.

- *وصول المتعلمين للمفاهيم المطلوبة* : ويتم التحقق من ذلك من خلال طرح الأسئلة ومناقشة المتعلمين في المفاهيم التي توصلوا إليها ، وإذا تبين عدم وصولهم لذلك ، فيتم حثهم على البحث عن الإجابات مرة أخرى .

- *تقديم أنشطة تطبيقية* تهدف إلى مساعدة المتعلم على تعميم أفكاره التي توصل إليها من عملية بناء معلوماته ، في حل مشكلات ومواقف جديدة . كما تهدف هذه المرحلة إلى تحقيق المعرفة الإجرائية والمتعلقة بكيفية التدريس وفق نماذج البنائية وتتمثل الأنشطة التطبيقية الخاصة بها بتقديم المعلم لعرض نموذجي للتدريس ثم حث المتعلم على ممارسة التدريس .

- *تقويم فاعلية النموذج* وذلك من خلال استخدام بطاقة الملاحظة الخاصة بالممارسات التدريسية البنائية في مواقف التدريس الفعلية .

٤- للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والخاص بتحديد التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط حول مفاهيم التغيرات الكيميائية ، فقد تم ذلك وفق ما يلي :

أ) إجراء تحليل محتوى موضوعات التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط لتحديد قائمة المفاهيم العلمية المتضمنة فيها ، حيث أجرت الباحثة عملية التحليل مرتين تفصل بينهما فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع ، وبحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين وجد أنها تساوي ٩٨,٠ وهي نسبة عالية .

ب) إعداد قائمة بعبارات المعرفة العلاقاتية Propositional knowledge statements لقائمة المفاهيم العلمية التي سبق الوصول إليها ، حيث إن بعض المفاهيم عرضت في الكتاب المدرسي دون تقديم تعريف لها ، أو تقديم تعريف غير دقيق علميا ، ولإعداد قائمة عبارات المعرفة العلاقاتية فقد اعتمدت الباحثة على عدد من المراجع العلمية ، ثم عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق محتواها.[١٢]

ج) تحديد قائمة المفاهيم التي قد تصاحبها تصورات بديلة من قبل طالبات الصف الأول المتوسط ، وفي سبيل ذلك فقد تم تزويد عينة من معلمات العلوم في مدينة الرياض (٢٠ معلمة) مارست تدريس العلوم للصف الأول المتوسط لفترة لا تقل عن خمس سنوات بقائمة عبارات المعرفة العلاقاتية ثم توجيه سؤال مفاده :

ما المفاهيم التي تتعلق بموضوعات التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية ، والتي ترين أن طالبات الصف الأول المتوسط لا يمتلكن حولها معلومات تتفق مع التفسير العلمي الصحيح ؟

مثال : عند سؤال طلاب المرحلة المتوسطة عن مفهوم كمية الحرارة ودرجة الحرارة

الإجابة : كمية الحرارة ودرجة الحرارة مترادفتان ، والحرارة مادة وليست طاقة ، وهي ثابتة لا تتغير بتغير كتلة الجسم ، كما أنها تنساب من جسم لآخر . (على الرغم من دراستهم لوحدتي المادة والطاقة ، إذ إن كمية الحرارة في جسم ما هي مجموع الطاقة التي تمتلكها جزيئات الجسم ، أما درجة الحرارة فهي درجة السخونة أو البرودة التي يكون عليها الجسم).

هذا وقد تولت الباحثة الالتقاء بالمعلمات في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢١هـ ، وتجميع البيانات من خلال المقابلة الشخصية والتقرير المكتوب في كل لقاء، ومن خلال ذلك أمكن تحديد قائمة من عشرة مفاهيم هي : (التغير الكيميائي ،

---

١٢ ملحق رقم ٤ قائمة العبارات العلاقاتية حول المفاهيم التي شملتها الدراسة ، والمراجع العلمية .

الاحتراق ، الصدأ ، التغير الحيوكيميائي ، تخثر الدم ، التنفس ، الهضم ، المادة ، الحرارة ، الطاقة) .

د) لتحديد التصورات البديلة حول المفاهيم السابقة ، فقد قامت الباحثة بإعداد اختبار خاص لذلك وتطبيقه مبدئيا وفق الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من الاختبار ، يهدف الاختبار إلى تشخيص التصورات البديلة لدى طالبات الأول المتوسط حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية التي سبق تحديدها في الخطوة السابقة ، تمهيدا لتحديد مستوى الطالبات في اختبار التصورات البديلة.

- صياغة مفردات الاختبار ، تمت صياغة مفردات الاختبار بنظام البدائل الاختيارية ، حيث وضع لكل مفردة أربعة بدائل ، بينها بديل واحد صحيح ، أما باقي البدائل فتمثل تصورات خاطئة حول المفهوم الذي تقيسه المفردة ، وقد اعتمدت الباحثة في تحديد هذه البدائل على ما يلي :

- الاستفادة من خبرة الباحثة في مجال الإشراف على التربية العملية لعدة سنوات ، وحضورها لدروس العلوم التي تتناول المفاهيم موضع الدراسة ، وتدوينها لعدد من التصورات البديلة التي تمتلكها الطالبات حول تلك المفاهيم.
- الاستفادة من بعض الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة في هذا المجال.
- قيام الباحثة بإجراء مقابلات مع عدد من طالبات الصف الأول المتوسط (٢٠) طالبة عقب دراستهن لموضوعات التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢١هـ ، وشملت المقابلة أسئلة مفتوحة النهاية open - ended ، وبتحليل إجابات الطالبات أمكن التعرف على تصوراتهن البديلة حول تلك المفاهيم.

ومن خلال الخطوات السابقة أمكن التوصل إلى قائمة بالتصورات البديلة المتوقعة حول تلك المفاهيم.

وللوصول بالاختبار إلى أعلى درجات الدقة والكفاءة في قياس مستوى فهم الطالبات العميق للمفاهيم موضع الدراسة ، و تحديد أسباب ومبررات اختيار الطالبات للبدائل الخاطئة ، فقد عمدت الباحثة إلى تزويد كل مفردة من مفردات الاختبار بجزء مفتوح ، يطلب فيه من كل طالبة تعليل اختيارها لإجابة كل سؤال .

• *الصورة الأولية للاختبار*: شملت الصورة الأولية للاختبار جزءا خاصا بالبيانات الشخصية للطالبات عينة البحث ، تلا ذلك تعليمات الإجابة عن الاختبار ، ثم مفردات الاختبار التي بلغ عددها (١٠) مفردات ، لكل منها أربعة بدائل اختيارية ، تبع هذه البدائل جزء مفتوح تكتب فيه الطالبة تعليل إجابتها التي تختارها لكل سؤال.

• *نظام التقدير الكمي للاختبار*: لتقدير درجات الطالبات في الاختبار ، تم اتباع نظام يعطي الطالبة (درجة واحدة) عند اختيارها الإجابة الصحيحة ، ودرجة واحدة عند تعليلها الإجابة المختارة تعليلا صحيحا ، ويعطيها صفرا عند اختيارها بديلا خاطئا ، وعند تعليل اختيارها تعليلا خاطئا أو عدم تعليل الإجابة الصحيحة ، علما بأن تعليل الإجابة يعتمد أساسا على اختيار الإجابة الصحيحة ، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار تساوي عدد مفرداته مضروبا في (٢) ، أي تساوي (٢٠) درجة.

• *ضبط الاختبار* : تم ضبط الاختبار بعرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة الكيمياء والأحياء والمناهج وطرق تدريس العلوم ، حيث قدر صدق المحتوى من خلال مقابلة أسئلة الاختبار بعبارات المعرفة العلاقاتية لتحديد مدى قياس السؤال للمحتوى الممثل بعبارات المعرفة العلاقاتية للمفاهيم العشرة ، وهل مستوى السؤال يناسب طالبات الصف الأول المتوسط ، وقد أفاد المحكمون بتمثيل الأسئلة للمحتوى ومناسبتها لمستوى الطالبات. كما تم التأكد من ثبات الاختبار بتجريبه مبدئيا على عينة محدودة لم تتعد (٣٥) طالبة ، وبحساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة

ألفاكرونباخ بلغ معامل الثبات (٠,٨٧) وهي قيمة تدل على الثقة في ثبات الاختبار . وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.[١٣]

• *تطبيق الاختبار* : تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة قوامها (٢٤٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط (مقسمة إلى مجموعتين ، تجريبية (١٢٠) طالبة وضابطة (١٢٠) طالبة)، في مدرستين من مدارس مدينة الرياض اختيرتا بطريقة عشوائية وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٢هـ، حيث تم التطبيق بمساعدة بعض معلمات العلوم . وفي ضوء نتائج التطبيق تم حساب المتوسطات الحسابية، وتكرارات الإجابات (البدائل الاختيارية) التي تحمل أفكارا بديلة بين الطالبات (عينة البحث)، كما تم حساب النسب المئوية لتلك التكرارات . انظر الجزء الخاص بنتائج البحث.

٥- للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والخاص بقياس فاعلية النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية ، فقد تم تطبيق النموذج المقترح على جميع طالبات الدبلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام للتربية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٢هـ، وبلغ عددهن (١٢) معلمة ، كما تم تطبيق أداة البحث (بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس البنائي) قبليا وبعديا على أفراد العينة (معلمات العلوم) حيث تم ملاحظة كل معلمة في مواقف تدريسية فعلية لمدة ثلاث مرات بحيث تصبح درجة الملاحظة لكل معلمة هي متوسط مجموع درجات الأداء في المرات الثلاث، تمهيدا لإجراء العمليات الإحصائية التي يتحدد في ضوئها مدى فاعلية النموذج المقترح في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم . انظر الجزء الخاص بنتائج البحث.

٦- للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث والخاص بتحديد أثر الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية

---

١٣ ملحق رقم ٥ .

والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، فقد قامت عينة من معلمات العلوم (٨ معلمات) اللاتي طبق عليهن النموذج المقترح بتدريس موضوعات التغيرات الكيميائية والحيو كميائية للعينة التجريبية من طالبات الصف الأول المتوسط ، والبالغ عددهن (١٢٠) طالبة باستخدام ممارسات التدريس البنائي ، وذلك في الأسبوعين العاشر والحادي عشر من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٢هـ . وقد بلغ عدد الحصص (١٠) حصص دراسية بواقع حصة لكل مفهوم ، كما تم تدريس المجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول المتوسط والبالغ عددهن (١٢٠) طالبة ، موضوعات التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية وفق الطريقة المعتادة من خلال المناقشة والعروض العلمية من قبل نفس معلمات العلوم القائمات بتدريس المجموعة التجريبية ، هذا وقد تم تطبيق أداة البحث (اختبار التصورات البديلة) على عينة البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) قبليا وبعديا تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية التي يتحدد في ضوئها مدى فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط . انظر الجزء الخاص بنتائج البحث .

نتائج البحث

أسفرت المعالجات الإحصائية[١٤] لنتائج تطبيق أدوات البحث عن التالي :

١- لاختبار صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (<٠,٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات قبليا وبعديا في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية البنائية ، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت ، وبيان ذلك كما في الجدول رقم ١ .

---

١٤ أجريت المعالجات الإحصائية في مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS .

جدول رقم ١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات المعلمات في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية البنائية.

التطبيق	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	١٢	٢٣,٣	١٠,٢	٤٠,٢	دالة عند مستوى
البعدي		١٢٦,١	٥,٩		,٠١

- الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة = ١٦٠ درجة .

يتضح من الجدول رقم ١ وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات قبلياً وبعدياً عند مستوى (١٠,.) ، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي ، حيث بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (٣, ٢٣) مما يدل على وجود فرق في الممارسات التدريسية البنائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي، وهذا الفرق عائد إلى استخدام النموذج المقترح . يرفض الغرض الإحصائي الأدلة للبحث .

ولقياس فاعلية النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية ، فقد تم حساب كل من نسبة الكسب المعدل لبليك ومربع إيتا (n^2) وحجم التأثير (d) ، وذلك كما في الجدول رقم ٢ .

جدول رقم ٢. نسبة الكسب المعدل ، وقيمة مربع إيتا (n^2) وقيمة (d) المقابلة لها .

نسبة الكسب المعدل	قيمة n^2	قيمة (d)
١,٤	,٨	٣,٩

يتضح من الجدول رقم ٢ أن نسبة الكسب المعدل لبلاك ١,٤ ، مما يعني أن النموذج المقترح على درجة كبيرة من الفاعلية في تنمية ممارسات التدريس البنائي ، حيث اقترح بلاك حدًا أدنى لنسبة الكسب المعدل هي ١,٢ ، الخراشي [٩٢]، كما يتضح من الجدول رقم ٢ أن حجم تأثير العامل المستقل(النموذج المقترح) على العامل التابع

(الممارســــات التدريسية البنائية) كبير ؛ نظرا لأن قيمة (d) أعلى من ٨, ٪ ,Kiess ، ٩٣ ، ص ٤٤٨] .ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن ٨, ٪ من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل ، والذي سبق إثبات أنه ذو أثر كبير عليه .

٢- لتحديد مستوى الطالبات في اختبار التصورات البديلة ، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار ، وبيان ذلك كما في الجدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة .

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
التجريبية	١٢٠	٤,٨	١,٩	٢٤٪
الضابطة	١٢٠	٤,٧	١,٨	٢٣,٥٪

يتضح من الجدول رقم ٣ الانخفاض الشديد في مستوى صحة تصورات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية في التطبيق القبلي للاختبار ، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٤,٨) بنسبة مئوية قدرها (٢٤٪) من الدرجة النهائية للاختبار التي تبلغ (٢٠) درجة ، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٤,٧) بنسبة مئوية قدرها (٢٣,٥٪) من الدرجة النهائية للاختبار .

ويوضح الجدول رقم ٤ التصورات البديلة التي تمتلكها طالبات الصف الأول المتوسط حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية للبدائل الاختيارية لأسئلة الاختبار .

جدول رقم ٤ . التكرارات والنسب المئوية للبدائل الاختيارية لأسئلة اختبار التصورات البديلة .

السؤال	البدائل الاختيارية							
	أ		ب		جـ		د	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	١٠	٤,٢	١٦٤	٦٨,٣	٥٤	٢٢,٥	١٢	٥
٢	١٤٩	٦٢,١	٣٥	١٤,٦	١٣	٥,٤	٤٣	١٧,٩
٣	٢٣	٩,٦	١٧	٧,١	٥٧	٢٣,٨	١٤٣	٥٩,٦
٤	١٤٠	٥٨,٣	٤٠	١٦,٧	٣٠	١٢,٥	٣٠	١٢,٥
٥	٢٩	١٢,١	١٥١	٦٢,٩	٤٠	١٦,٧	٢٠	٨,٣
٦	٧	٢,٩	٢٥	١٠,٤	٦	٢,٥	٢٠٢	٨٤,٢
٧	٢٠	٨,٣	١٣	٥,٤	١٩٧	٨٢,١	١٠	٤,٢
٨	١٧٣	٧٢,١	١٥	٦,٣	٢٧	١١,٣	٢٥	١٠,٤
٩	٢٢	٩,٢	١٧	٧,١	١٧	٧,١	١٨٤	٧٦,٧
١٠	٥٣	٢٢,١	١٥٧	٦٥,٤	١٣	٥,٤	١٧	٧,١

من الجدول رقم ٤ يمكن تحديد البديل الذي اختارته أكبر نسبة من الطالبات لكل سؤال من أسئلة الاختبار وذلك كما في الجدول رقم ٥.

جدول رقم ٥ . البديل الأكثر اختيارا من قبل الطالبات لكل سؤال من أسئلة الاختبار

م	البديل	النسبة المئوية
١-	البديل (د) في السؤال (٦)	٨٤,٢
٢-	البديل (جـ) في السؤال (٧)	٨٢,١
٣-	البديل (د) في السؤال (٩)	٧٦,٧
٤-	البديل (أ) في السؤال (٨)	٧٢,١
٥-	البديل (ب) في السؤال (١)	٦٨,٣
٦-	البديل (ب) في السؤال (١٠)	٦٥,٤
٧-	البديل (ب) في السؤال (٥)	٦٢,٩

تابع جدول رقم ٥.

م	البديل	النسبة المئوية
٨-	البديل (أ) في السؤال (٢)	٦٢, ١
٩-	البديل (د) في السؤال (٣)	٥٩, ٦
١٠-	البديل (أ) في السؤال (٤)	٥٨, ٣

يلاحظ من الجدول رقم ٤ الانخفاض الشديد في نسبة الطالبات اللاتي اخترن البديل الصحيح لكل سؤال حيث بلغت أعلى نسبة للبديل (جـ) في السؤال (٥) ٧, ١٦٪ ، مما يدل على أن معظم الطالبات لديهن تصورات بديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية ، مع العلم أن معظم الطالبات لم يجبن عن الشق الثاني للسؤال، والبعض الآخر قدم تعليلاً خاطئاً ، الأمر الذي يشير إلى أن اختيار البديل الصحيح كان عن طريق التخمين وليس الفهم الصحيح.

كما يتضح من الجدول رقم ٥ أن معظم الطالبات قد اخترن بديلاً معيناً لكل سؤال من أسئلة الاختبار ، حيث تراوحت نسبة اختيار الطالبات لهذا البديل بين (٣, ٥٨٪ - ٢, ٨٤٪)، مما يدل على أن معظم الطالبات تشيع لديهن تصورات بديلة متماثلة حول المفاهيم موضع الدراسة ، فقد حصل البديل (د) في السؤال السادس على أعلى نسبة اختيار (٢, ٨٤٪)، ويتعلق هذا السؤال بمفهوم التنفس، حيث أوضحت الطالبات أن دخول الأكسجين إلى الجسم ينتج عنه زيادة وزن الجسم ،و لم تختر سوى نسبة ضئيلة (٤, ١٠٪) من الطالبات البديل الصحيح الذي يتمثل في أن عملية التنفس ينتج عنها إنتاج الطاقة التي يحتاجها جسم الكائن الحي . وحصل البديل (جـ) في السؤال (٧) على نسبة (١, ٨٢٪) حيث أوضحت الطالبات أن الاستفادة من الطعام تتم بمجرد وصوله إلى المعدة ، مما يدل على عدم الفهم الصحيح لعملية الهضم . وحصل البديل (د) في السؤال (٩) على نسبة (٧, ٧٦٪) ، حيث أوضحت

الطالبات أن كمية ودرجة حرارة الإبرة المتوهجة أكبر من كمية ودرجة حرارة الغلاية المملوءة بالماء المغلي ، مما يدل على عدم فهم الطالبات لمفهومي كمية الحرارة ودرجة الحرارة . وحصل البديل (أ) في السؤال (٨) على نسبة (٧٢,١ ٪)، حيث أوضحت الطالبات أنه عند تفريغ زجاجة عصير من محتوياتها فإنها تصبح فارغة تماما ، وهذا يدل على عدم فهم الطالبات لمفهوم المادة ، وحصل البديل (ب) في السؤال (١) على نسبة (٦٨,٣ ٪)، حيث أوضحت الطالبات أن احتراق السكر هو تغير فيزيائي ، ويوضح ذلك عدم فهم الطالبات لمفهوم التغير الكيميائي. وحصل البديل (ب) في السؤال (١٠) على نسبة (٦٥,٤ ٪)، حيث أوضحت الطالبات أن أحمد يستهلك طاقة مساوية لما يستهلكه محمد وذلك قياسا على تساوي المسافة رغم اختلاف الأوزان التي يرفعها كل من أحمد ومحمد . وحصل البديل (ب) في السؤال (٥) على نسبة (٦٢,٩ ٪) ، حيث أوضحت الطالبات أن النزف يتوقف قليلا بعد تطهير الجرح ومرور فترة وجيزة ، مما يدل على عدم فهم الطالبات لمفهوم تخثر الدم .وحصل البديل (أ) في السؤال (٢) على نسبة (٦٢,١ ٪) ، حيث أوضحت الطالبات أن فتيل الشمعة بعد الاحتراق يشبه تماما خواص الفتيل قبل الاحتراق ، مما يمثل عدم فهم مفهوم الاحتراق . وحصل البديل (د) في السؤال (٣) على نسبة (٥٩,٦ ٪) ، حيث أوضحت الطالبات أن صدأ الحديد هو تكون مادة جديدة فوق المسمار مع بقاء خواص الحديد ، وهذا يمثل فهما خاطئا لمفهوم صدأ الحديد . وحصل البديل (أ) في السؤال (٤) على نسبة (٥٨,٣ ٪) ، حيث أوضحت الطالبات أنه عند تعفن قطعة التفاح فإن التغير الذي يطرأ عليها يتمثل في رائحتها ، ويدل ذلك على عدم فهم مفهوم التغير الحيوكيميائي .

٣- لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥٠,٠٥) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لمفاهيم

التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية، فقد تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد One way analysis of covariance ، ويبين الجدول رقم ٦ نتائج استخدام هذا الأسلوب .

جدول رقم ٦. نتائج تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد للمتوسطات المعدلة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات المعدلة	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٢٣٨ ,٣٥	١	٥٢٣٨ ,٣٥		
داخل المجموعات	٤٦٩ ,٥٥	٢٣٧	١ ,٩٨	٢٦٤٥ ,٦٣	,٠١
المجموع الكلي	٥٧٠٧ ,٩	٢٣٨			

يتضح من الجدول رقم ٦ أن قيمة (ف = ٦٣, ٢٦٤٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, ، مما يدل على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التصورات البديلة .

ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية كما هو موضح بالجدول ٧.

جدول رقم ٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	١٢٠	١٦ ,٦	١ ,٥
الضابطة	١٢٠	٧ ,٢	١ ,٣

يتضح من الجدول رقم ٧ أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة (١٦,٦) في حين بلغ هذا المتوسط لطالبات المجموعة الضابطة (٧,٢)، وبذلك يرفض الفرض الإحصائي الثاني للبحث . ولتقدير حجم فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة ، فقد تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته ٩٢٪، وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (الممارسات التدريسية البنائية) من التباين الكلي للمتغير التابع (التصورات البديلة)، ويلاحظ أن هذه النسبة مرتفعة جداً ، مما يشير إلى أثر مرتفع جداً للممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة .

ملخص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

في ضوء العرض السابق لنتائج البحث يمكن استخلاص ما يلي :

١- فاعلية النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات العلوم ، وتعتبر هذه النتيجة متوقعة ، حيث صمم النموذج وفق الملامح الأساسية للبنائية ، وتم التركيز من خلاله على مفاهيم البنائية ونماذجها التدريسية .

٢- وجود تصورات بديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط حول جميع مفاهيم التغيرا ت الكيميائية والحيوكيميائية - موضع الدراسة - ، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التصورات البديلة (انظر الدراسات السابقة)، فعلى الرغم من أن هذه المفاهيم لا تمثل مفاهيم جديدة على الطالبات ، بل سبق دراستها في السنوات الدراسية السابقة ، إلا أنهن يمتلكن تصورات خاطئة حولها ، وقد يعزى ذلك إلى الأساليب التقليدية في التدريس التي قد ترسخ التصورات البديلة التي كونتها الطالبات من خلال الخبرات الشخصية ، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمة العلوم نفسها

تمتلك تصورات بديلة حول هذه المفاهيم - كما اتضح من خلال نتائج بعض الدراسات - كدراسة Lawrenze [٨٠]، ودراسة Sander [٦٠]، ودراسة الكيلاني [٨٨]، ودراسة صبري و تاج الدين [٥٩] الأمر الذي قد يؤدي إلى تكون تلك التصورات البديلة لدى المتعلمات .

٣- فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت أساليب تدريسية بنائية لتعديل التصورات البديلة (انظر الدراسات السابقة) ، كما تتمشى هذه النتيجة مع فلسفة التعلم البنائي ومبادئه والتي في ضوئها اشتقت الممارسات التدريسية البنائية ، ومن خلالها تتم العناية بالخلفية المعرفية للمتعلمين والاهتمام بالكشف عن التصورات البديلة لديهم وتوظيف الأساليب التدريسية لتعديلها .

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أسفر البحث عنه من نتائج ، يمكن تقديم التوصيات التالية :

١- تضمين محتوى مقررات طرائق التدريس الخاصة بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية موضوعات تتعلق بالنظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية .

٢- ضرورة الانتقال من الأسلوب التقليدي في تدريس العلوم والقائم على التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم ، وذلك من خلال تطبيق الممارسات التدريسية البنائية .

٣- توجيه أنظار معلمات العلوم - قبل الخدمة وأثناءها - إلى مفهوم التصورات البديلة وأسباب تكونها وأساليب تشخيصها وإستراتيجيات تعديلها .

كما يقترح البحث ما يلي :

١ - إجراء دراسة أخرى تتبنى استخدام النموذج المقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية لعينات وتخصصات أخرى غير تلك الواردة في البحث .

٢ - إجراء مزيد من البحوث والدراسات في مجال تطوير أدوات تقويم التدريس وفق المنظور البنائي .

٣ - إجراء دراسات تتعلق بتحليل التصورات العلمية البديلة لدى المتعلمات في المملكة العربية السعودية ومعرفة أسباب تكونها .

ملحق رقم ١

استبانة استطلاع آراء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة

حول النظرية البنائية ونماذجها التدريسية

أختي معلمة العلوم :

لا شك أن معرفتك بنظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس يؤثر في أدائك التدريسي ، وتعد النظرية البنائية إحدى نظريات التعلم التي تقوم عليها وتشتق منها طرق تدريسية ونماذج تعليمية متنوعة .

وتهدف هذه الاستبانة إلى استطلاع رأيك حول ما يلي :

١- معرفتك بالنظرية البنائية ونماذجها التدريسية .

٢- استخدامك للنماذج التدريسية القائمة على البنائية .

٣- معوقات استخدامك لهذا النماذج التدريسية .

والمطلوب منك وضع إشارة (√) في الخانة التي ترينها مناسبة أمام كل عبارة من العبارات التالية :

م	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة معدومة
١	لدي معرفة بالنظرية البنائية .					
٢	أكسبني إعدادي قبل الخدمة معرفة بهذه النظرية .					
٣	تم تزويدي أثناء الخدمة بمعرفة كافية بهذه النظرية .					
٤	اكتسبت عن طريق التعلم الذاتي معرفة بنظرية التعلم البنائي					
٥	لدي معرفة بالإستراتيجيات والنماذج التدريسية التي تقوم على البنائية					
٦	إعدادي قبل الخدمة ساعدني على استخدام هذه الإستراتيجيات والنماذج					

٧	تدريبي أثناء الخدمة ساعدني على استخدام هذه الإستراتيجيات والنماذج					
٨	أجد صعوبة في استخدام هذه الإستراتيجيات والنماذج لعدم معرفتي بها .					
٩	أجد صعوبة في استخدام هذه الإستراتيجيات والنماذج لعدم تزويدي بها قبل الخدمة .					
١٠	أجد صعوبة في استخدام هذه الإستراتيجيات والنماذج لعدم تدريبي عليها أثناء الخدمة .					

ملاحظات أخرى :

شاكرة ومقدرة حسن تعاونكن ، ، ،

ملحق رقم ٢ . الأوزان النسبية ومراتب الأهمية لمفاهيم البنائية ونماذجها التدريسية وفقاً لآراء المتخصصين .

المفاهيم	مدى أهميتها						الأوزان النسبية	المرتبة
	مهم		قليل الأهمية		غير مهم			
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
النظرية البنائية Constructivism Theory	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
التعلم البنائي Constructivist Learning	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
التدريس البنائي Constructivist Teaching	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
ممارسات التدريس البنائي Constructivist Teaching Practices	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
نماذج التعليم البنائي Cnstructivist Learning Models	٧	٪٧٠	٣	٪٣٠	-	-	٢٧	الثانية
نموذج دورة التعلم Learning Cycle Model	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
نموذج الشكل Vee Shape Model V	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
نموذج التغير المفهومي Conceptual Change Model	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
نموذج التدريس المفصل Elaboration Instruction Model	٧	٪٧٠	٣	٪٣٠	-	-	٢٧	الثانية
نموذج التعلم البنائي Constricturvist Learning Model	٨	٪٨٠	٢	٪٢٠	-	-	٢٨	الأولى
نموذج التعلم الواقعي The Realistic Learning Model.	٨	٪٨٠	٢	٪٢٠	-	-	٢٨	الأولى
نموذج التحليل البنائي Constructivist Based Analytical Model.	٧	٪٧٠	٣	٪٣٠	-	-	٢٧	الثانية
نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة Problem Based Learning Model	٨	٪٨٠	٢	٪٢٠	-	-	٢٨	الأولى

ملحق رقم ٣

ممـــارســـات الـــتـــدريـــس الـــبـــنـــائـــي

(بطاقـــة ملاحظـــة)

المدرسة : العام الدراسي :

المعلمة : الصف :

الموضوع :

م	العـــبـــارة إلى أي مدى يمارس المعلم ما يلي:	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة معدومة
١	يمهد للمفاهيم المراد تعلمها تمهيداً مناسباً ومشوقاً .					
٢	يقدم للمتعلمين مهام حقيقية ترتبط بحياتهم واهتماماتهم					
٣	يشترك مع المتعلم في تخطيط ما سيتم تعلمه .					
٤	يوضح للمتعلمين سبب القيام بعمل ما .					
٥	يولي عناية بالخلفية المعرفية للمتعلمين .					
٦	يطرح أسئلة مفتوحة النهاية .					
٧	يطرح أسئلة تساعد المتعلمين في التفكير في قضايا تخصهم					
٨	يطرح أسئلة ذات مستويات تفكيرية عليا .					
٩	يطرح الأسئلة السابرة					
١٠	يسمح بوقت للانتظار بعد طرح السؤال .					
١١	يمتنع عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم .					
١٢	يشجع المتعلمين على طرح أفكارهم الأولية .					
١٣	يطلب من المتعلمين تفصيل استجاباتهم الأولية .					
١٤	لا يعنف المتعلمين على إجاباتهم الخاطئـــة (يتقبل الأخطاء)					

١٥	يهتم بالكشف عن التصورات البديلة لدى المتعلمين.					
١٦	يقدم للمتعلمين الفرص لتوضيح عدم الاتزان المعرفي .					
١٧	يوظف الأساليب التدريسية لتعديل التصورات البديلة .					
١٨	يقابل حاجات المتعلمين بتعديل إستراتيجيات التدريس كلما احتاج الأمر لذلك .					
١٩	يستخدم إستراتيجيات التدريس القائمة على العمل المعملي .					
٢٠	يوضح الأسباب التي تجعل التجارب لا تظهر كما تم التنبؤ بها.					
٢١	ينمي لدى المتعلمين حب الاستطلاع .					
٢٢	يشجع المتعلمين على استخدام مصادر ومواد تعليمية متنوعة .					
٢٣	يزود المتعلمين بالتلميحات التي تقودهم إلى اكتشاف المعلومات بأنفسهم (إذا لزم الأمر).					
٢٤	يشجع المتعلمين على العمل مع بعضهم البعض .					
٢٥	يشجع المتعلمين على العمل بشكل تعاوني .					
٢٦	ينظم ويعيد تنظيم المجموعات لتحقيق المشاركة الفعالة .					
٢٧	يشجع المتعلمين على بناء المعرفة من خلال التفاوض الاجتماعي .					
٢٨	يتيح للمتعلمين فرصاً متعددة للحديث عن أفكارهم .					

٢٩	يشجع المتعلمين على استخدام التشبيهات .					
٣٠	يشجع المتعلمين على التأمل والتحليل الذاتي لأفكارهم .					
٣١	يشجع المتعلمين على دعم أفكارهم بالمبررات والبراهين المناسبة .					
٣٢	يتيح للمتعلمين فرصاً لتعميم أفكارهم .					
٣٣	يشجع المتعلمين على اقتراح أسباب حدوث موقف أو ظاهرة.					
٣٤	يشجع المتعلمين على التنبؤ .					
٣٥	يشجع المتعلمين على إعادة صياغة أفكارهم في ضوء أحداث وخبرات جديدة .					
٣٦	يشجع المتعلمين على البحث عن حلول عندما يواجهون أخطاء أو تناقضاً .					
٣٧	يشجع المتعلمين على شرح نتائج تعلمهم لبقية المتعلمين .					
٣٨	يشترك مع المتعلم والأقران في إجراء عملية التقويم .					
٣٩	يستخدم التقويم بصورة مستمرة .					
٤٠	يستخدم التقويم بمفهومة الحقيقي *** (الواقعي).					

❖ الأسئلة السابرة : هي الأسئلة التي يوجهها المعلم للمتعلم بعد إجابته ، أو لمتعلم آخر بهدف توضيح الإجابة أو التوسع فيها أو الوصول للإجابة الصحيحة .

❖❖ يقصد بالتصورات البديلة : الأفكار أو المعلومات أو الخبرات التي تكون في حوزة المتعلم حول موضوع أو مفهوم ، ويخالف تفسيرها التفسير العلمي الصحيح .

❖❖❖ التقويم الواقعي (الحقيقي) : هو التقويم الذي يجعل المتعلمين ينهمكون في مهارات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم .

ملحق رقم ٤

قائمة العبارات العلاقاتية حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية موضع الدراسة والمراجع التي اعتمد عليها في تحديدها

١- التغير الكيميائي : هو تغير في التركيب الداخلي للمادة ينتج عن تفاعلها مع مواد أخرى، وينشأ عن هذا التغير في التركيب الداخلي للمادة تغير في خواصها وتكون مواد جديدة تختلف عن المواد الأصلية .

٢- الاحتراق : هو عملية تغير كيميائي لمادة هيدروكربونية اتحدت مع الأكسجين .

٣- الصدأ : هو تغير كيميائي يحدث نتيجة تفاعل الحديد مع الأكسجين بوجود الماء أو الرطوبة ويتكون أكسيد الحديد .

٤- التغير الحيوكيميائي : هو تغير كيميائي يحدث داخل الأجسام الحية وخارجها نتيجة وجود كائنات حية دقيقة تفرز خمائر، ويصحب ذلك تغيرات في التركيب الداخلي والخواص الأصلية للمادة .

٥- تخثر الدم : هو تغير حيوكيميائي يؤدي إلى تحول الدم من مادة سائلة إلى مادة صلبة نتيجة تحول نوع من البروتين الشفاف الذائب في بلازما الدم بفعل الخمائر التي تفرزها الخلايا المعطبة إلى بروتين آخر له صفات جديدة .

٦- التنفس : هو تغير حيوكيميائي يحدث نتيجة اتحاد الأكسجين مع المواد الغذائية في الكائن الحي وينتج عن هذا التفاعل طاقة وماء وغاز ثاني أكسيد الكربون .

٧- الهضم : هو عملية تحويل الغذاء إلى مواد بسيطة قابلة للامتصاص بحيث يمكن الاستفادة منها .

٨- المادة : هي ما ندرك وجوده بحواسنا وله ثقل ويشغل حيزا في الفضاء .

٩- الحرارة ودرجة الحرارة : كمية الحرارة في جسم ما هي مجموع الطاقة التي تمتلكها جزيئات ذلك الجسم ، أما درجة الحرارة فهي قياس لشدة سخونة الجسم أو برودته ويعبر عنه بعدد يشير إلى مقدار سخونة الجسم أو برودته وفق مقياس معين .

١٠- الطاقة : هي المقدرة على أداء عمل / شغل .

المراجع

١- بوش . أ . ف (١٩٩٠) . *أساسيات الفيزياء* . ط ه (مترجم) . القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع .

٢- عايش زيتون (١٩٩٦) . *علم حياة الإنسان* ، *بيولوجي الإنسان* . عمان : دار الشروق .

٣- محمود أحمد أبو زيد (١٩٨٧) . *سلسلة موسوعة المعرفة ، الطبيعة والكيمياء* . جنيف : شركة ترادكسيم .

٤- *الموسوعة العلمية الميسرة* (د . ت) . لبنان : مكتبة لبنان .

٥- *الموسوعة العربية العالمية* (١٩٩٦) . الرياض : مؤسسة أعمال الموسوعة ، مجلد ١٥ .

ملحق رقم ٥

اختبار التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية

الاسم :	الفصل :	المدرسة :

تعليمات الاختبار :

من فضلك اقرئي التعليمات التالية قبل الإجابة عن الأسئلة :-

١- املئي البيانات في الأعلى قبل البدء بإجابة الأسئلة .

٢- يتكون كل سؤال من شقين ، الشق الأول يشمل مفهوماً يتبعه أربعة اختيارات (أ) ، (ب) ، (ج) ، (د) ، ثم يليها الشق الثاني ويشمل جزءاً مفتوحاً لتعليل اختيارك لإجابة السؤال .

٣- ضعي إشارة (✓) على الفقرة التي ترين أنها تمثل إجابة صحيحة للسؤال ، واكتبي بخط واضح في الجزء المفتوح تعليل اختيارك لإجابة السؤال .

٤- لا تتركي أي سؤال دون إجابة .

مـثـــال :

عندما يصدأ مسمار من الحديد فإن ذلك يكون نتيجة تفاعل الحديد المصنوع منه المسمار مع :

أ- الأكسجين الموجود في الهواء الجوي ( )

ب- الغبار = = = = = = = = = = ( )

ج- النتيروجين = = = = = = == = ( )

د- ثاني أكسيد الكربون = = = = = ( )

والتعليل العلمي لإجابتي هو :

وحيث إن تصورك للإجابة الصحيحة هو (أ) مثلا فضعي علامة (✓) في القوس المقابل للفقرة (أ) ثم اكتبي التعليل العلمي في الشق الثاني من السؤال في المكان الخالي .

١-١ / عند إعدادك لبعض أنواع الحلوى فإنك تحتاجين إلى تسخين كمية من السكر حتى تتحول إلى اللون البني الغامق ، والتغير الذي طرأ على السكر في هذه الحالة هو :

أ - تغير كيميائي .

ب - تغير فيزيائي .

ج- تغير حيوكيميائي .

د- تغير فلكي .

١-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :

٢-١/ عندما نشعل شمعة فإن خواص فتيل الشمعة بعد الاشتعال :

أ - تشبه تماما خواص فتيل الشمعة قبل الاشتعال .

ب - تشبه إلى حدما خواص فتيل الشمعة قبل الاشتعال .

ج- لا تشبه خواص فتيل الشمعة قبل الاشتعال .

د- تشبه إلى حد كبير خواص فتيل الشمعة قبل الاشتعال .

٢-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :

٣-١/ عندما يصدأ مسمار من الحديد فإن ذلك يعني :

أ - تغير لون الحديد مع بقاء خواصه الأصلية .

ب - تكون مادة جديدة وتغير خواص الحديد .

ج- تغير ملمس الحديد مع بقاء خواصه الأصلية .

د- تكون مادة جديدة فوق المسمار مع بقاء خواص الحديد .

٣-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :

٤-١/ عندما تتعفن قطعة من التفاح فإنه يطرأ عليها تغير في :

أ - الرائحة .

ب - الملمس .

ج- الطعم .

د- جميع ما سبق صحيح .

٤-٢/ التعليل العلمي لإجابتي هو :

٥-١/ عندما تصابين بجرح – لاقدر الله – ثم تقومين بتطهيره فإنك تلاحظين بعد فترة وجيزة أنه :

أ - يزداد نزف الدم من الجرح .

ب - يتوقف النزف قليلاً .

ج- يتوقف النزف وتتكون قشرة صلبة على الجرح .

د- جميع ما سبق خاطئ .

٥-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :-

٦-١/ تمارس الكائنات الحية عملية التنفس وينتج من تلك العملية :

أ - دخول الأكسجين إلى جسم الكائن الحي وخروجه مرة أخرى مع هواء الزفير .

ب - إنتاج الطاقة التي يحتاجها جسم الكائن الحي .

ج- انتفاخ عضلة القلب لدخول الأكسجين إليه .

د- زيادة وزن الجسم بسبب دخول الأكسجين .

٦-٢/ التعليل العلمي لإجابتي هو :

٧-١/ عندنا نتناول طعامنا فإننا :

أ - نستفيد من الطعام مباشرة بمجرد مضغه .

ب - نستفيد من الطعام مباشرة بمجرد ابتلاعه .

ج- نستفيد من الطعام مباشرة بمجرد وصوله للمعدة .

د- جميع ما سبق خاطئ .

٧-٢/ التعليل العلمي لإجابتي هو :

٨-١/ إذا أفرغنا زجاجة عصير من محتوياتها تماماً فإنه يمكن القول :

أ - إن الزجاجة فارغة تماماً .

ب - توجد مادة في داخل الزجاجة بعد إفراغها .

ج- لا تحتوي الزجاجة على مادة .

د- جميع ما سبق خاطئ .

٨-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :

٩-١ / إذا تخيلنا أن لدينا إبرة متوهجة الاحمرار وغلاية مملوءة بالماء المغلي فإنه يمكن القول إن :

أ - كمية الحرارة في الإبرة أكبر منها في الغلاية ، بينما درجة حرارة الإبرة أقل منها في الغلاية .

ب - كيمة الحرارة في الإبرة أقل منها في الغلاية ، بينما درجة حرارة الإبرة أكبر منها في الغلاية .

ج- كمية الحرارة ودرجة حرارة الإبرة مساوية لمثيلتيها في الغلاية .

د- كمية الحرارة ودرجة حرارة الإبرة أكبر من كمية ودرجة حرارة الغلاية .

٩-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :

١٠ -١ / يرفع أحمد كيساً وزنه ١٠ كيلوغرامات إلى علو ٦ أمتار ، ويرفع محمد كيساً وزنه ٢٠ كيلو غراماً إلى العلو نفسه ، وبذلك فإنه يمكن القول إن :

أ - أحمد يستهلك طاقة أكثر مما يستهلك محمد .

ب - أحمد يستهلك طاقة مساوية لما يستهلكه محمد .

ج- أحمد يستهلك طاقة أقل مما يستهلكه محمد .

د- جميع ما سبق خاطئ .

١٠-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :-

مع أمنياتي لكن بالتوفيق ،،،

المراجـــــع

[١] Holmes Group. *Tomorrow's Teachers.* East Lansing. *MI:* The Holmes Group Inc, 1980.

[٢] زيتون ، عايش . *أساليب تدريس العلوم* . الأردن : دار الشروق ، ١٩٩٤م .

[٣] المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية. المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته.

[٤] عبدالحميد ، جابر ، وسليمان الخضرى الشيخ . "*مشكلات المعلمين المبتدئين وعلاقتها باتجاهاتهم التربوية*" . دراسات فى علم النفس ، الدوحة : جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٨م .

[٥] شبر ، خليل إبراهيم . "خصائص معلم العلوم كما يراها طلاب المرحلة الثانوية" . *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس* ، ١١ ، ع١ (١٩٩١م) ، ٦٨-١٠٥ .

[٦] مكتب التربية العربى لدول الخليج. التقرير الختامى لندوة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية . *وقائع ندوة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية* ، الكويت ، ١٧ - ١٩ شوال ١٤١٠هـ (١٢ - ١٤ مايو ١٩٩٠م) ، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٩١م .

[٧] السايح ، السيد محمد . " الكفايات اللازمة لمعلم العلوم فى ضوء متطلبات مقترحة لتدريس العلوم بمراحل التعليم العام (رؤية مستقبلية)". *المؤتمر العلمى الأول - التربية العلمية للقرن الحادى والعشرين* - الجمعية المصرية للتربية العلمية ، الإسكندرية : الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، ٢ ، (١٠- ١٣ أغسطس ١٩٩٧م) ، ١٩٧-٢٤٣.

[٨] Al Dubaiban,S. "Analysis of Teaching Behaviors of Science Teachers Trainld at the SMC and Determination of Faculty Policies Toward Their Behavior in Dammam, Saudi Arabia", unpublished Doctoral Dissertation. College of Arts and Science, University of Northern Colorado, Greeley , Colorado, U.S.A. , 1983 .

[٩] عيسى ، مصباح الحاج . "*دراسة واقع تدريس العلوم والتقنيات التربوية في الجامعات العربية*". في مجموعة من المختصين. وترجمة مصباح الحاج عيسى . *التقنيات التربوية في تدريس العلوم بالمعاهد العليا والجامعات* . ط٢ . الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، ١٩٨٤ .

[١٠] السليم ، ملاك محمد . "*دراسة بعض مشكلات تنفيذ منهج الكيمياء للسنة الأولى من المرحلة الثانوية بمدارس البنات بمدينة الرياض*" . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات، الرياض ، ١٤٠٨هـ .

[١١] جاسم ، صالح عبدالله . الاتجاهات الحديثة فى تدريس مادة الكيمياء لطلبة المرحلة الثانوية . *وقائع ندوة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية*. الكويت: مكتب التربية

العربى لدول الخليج، ١٧- ١٩شوال ١٤١١هـ (١٢-١٤مايو ١٩٩٠م)، ١٩٩١م.

[١٢] معوض ، ليلى إبراهيم . " تقويم تدريس العلوم فى ضوء بعض النماذج التعليمية " . *المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس - رؤى مستقبلية للمناهج فى الوطن العربى -* ، الإسكندرية ، ٢ (٤ - ٨ أغسطس ١٩٩١م) ، ٦٨١ - ٦٩٨ .

[١٣] العارف ، حسن . "التفكير الابتكارى وكفايات التدريس لدى معلم العلوم فى المرحلة الإعدادية" *المؤتمر العلمى السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس - مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات-* ، الإسماعيلية ، ٦ (٨ - ١١ أغسطس ١٩٩٤) ، ٢٢٧ - ٢٥٦ .

[١٤] الحديثى ، صالح بن سليمان بن محمد . "طرائق وأساليب تعليم العلوم فى المرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية " . *مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* ، ٢ ، ع ٢ (١٩٩٥) ، ١٦٣ - ١٩٩.

[١٥] راشد ، على محيى الدين ومنى عبدالهادى سعودى . " برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسى لمعلمى العلوم فى المرحلة الإعدادية " . *المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للتربية العلمية - إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين -* ، بالما : أبو سلطان ، ٢ (٢- ٥ أغسطس ١٩٩٨م) ، ٤٦٥-٥١٠ .

[١٦] Wandersee, J., Mintazes, J. and Novak, J. Research on Alternative Conceptions in Science. In: Gabel, D. (Ed.). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1994.

[١٧] نصر ، محمد على . "*إعداد المعلم وتدريبه بين العولمة والهوية القومية*" . كتاب المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر - العولمة ومناهج التعليم - ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ديسمبر ، ١٩٩٩م .

[١٨] حيدر ، عبداللطيف . " إصلاح تعليم العلوم ، التجربة الأمريكية والاستفادة منها " . *المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للتربية العلمية - إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين -* ، بالما : أبو سلطان ، ٢ (٢- ٥ أغسطس ١٩٩٨م) ، ص ص ٥٩٣ - ٦١٥ .

[١٩] زيتون ، كمال عبدالحميد . " فعالية استراتيجية التحليل البنائى فى تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسى الفيزياء ذوى أساليب التعلم المختلفة " . *مجلة التربية العلمية* ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ١ ، ع٤ (١٩٩٨م) ، ٨٣ - ١٤٠ .

[٢٠] علوش ، محمد مصطفى . "*أثر استخدام طريقة دائرة التعلم على التحصيل فى العلوم البيولوجية وعلى تنمية الاتجاهات نحوها لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى*" . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٤م .

[٢١] أمين ، زينب محمد . "*استخدام دورة التعلم وخريطة المفاهيم فى تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة فى موضوعات القياس وأثره على التحصيل المعرفى والمهارات العلمية لدى تلاميذ*

الصف السابع في التعليم الأساسي " . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا، ١٩٨٩م .

[٢٢] علي ، شعبان حامد . "*أثر استخدام نموذجي تدريس أوزوبل ودورة التعلم على التحصيل الدراسي وفهم عمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم البيولوجية لدى طلاب دور المعلمين والمعلمات*" . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٩م .

[٢٣] نوبى ، ناهد عبدالراضى . "*أثر استخدام دائرة التعلم في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم والتفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسى*" . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ١٩٨٩ .

[٢٤] محمد ، رفعت محمود بهجات . " أثر استخدام مدخل تدريسى معملى مقترح على تحصيل التلاميذ للمفاهيم والقوانين العلمية واكتسابهم لمهارات التفكير التباعدى في تدريس العلوم". *مجلة كلية التربية بأسيوط* ، ١٦ ، ع١٠ (يناير ١٩٩٤م) ، ٣١٧ – ٣٣٨ .

[٢٥] الدسوقى ، عيد أبو المعاطى . " أثر استخدام دورة التعلم على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير العلمى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بالبحرين " . *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، ع٢٨ (أكتوبر ١٩٩٤م) ، ١٧٩ – ١٩٨ .

[٢٦] تمام ، تمام إسماعيل . "أثر استخدام دائرة التعلم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة بموضوع الضوء لتلاميذ الصف الأول الإعدادى" . *مجلة كلية التربية بأسيوط* ، ٢ ، ع١٢ (إبريل ١٩٩٦م) ، ٥٦٥ – ٥٩٢ .

[٢٧] عبدالنبى ، رزق حسن . " أثر استخدام دائرة التعلم على اكتساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلم والاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى " . *مجلة التربية العلمية* ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ٢ ، ع٢ (يونيو ١٩٩٩م) ، ١ -١٩ .

[٢٨] الرشيد ، منيرة محمد . "*مدى فاعلية استخدام طريقة دورة التعلم على اكتساب بعض المفاهيم الكيميائية لدى تلميذات الصف الثانى في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*" . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، بريدة ، ١٩٩٩م .

[٢٩] محمد ، زبيدة محمد قرنى . " أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العملية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائى " . *مجلة التربية العلمية* ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ٣ ، ع٢ (يونيو ٢٠٠٠) ، ١٧٩ – ٢٣١ .

[٣٠] Bishop, J. "The Development of Testing of Participatory Plane Tarium Unit Emphasizing Projective Astronomy Concepts". *D.A.I.A.* , 14 , No. 2 (1980) , 341.

[٣١] Herron, J & Ward, G. " Helping Student Understand Formal Chemical Concepts". *Journal of Research in Science Teaching,* 17 (1981), 327 - 400.

[٣٢] Purser, R. and Renner, J. " Result of Two Tenth Grade Biology Teaching Procedures". *Science Education* , 37, No. 1 (1983), 32-38.

[٣٣] Renner,J. *et al.* " The Importance of the Form of Student Acquistion of Date in Physics Learning Cycle". *Journal of Research in Science Teaching* . 22 , No. 4 (1985) , 51-58.

[٣٤] Abraham, M. and Renner, J. " The Sequence of Learning Cycle Activities in High School Chemistry". *Journal of Research in Science Teaching,* 23, No.2 (1986), 72-80.

[٣٥] Nesseri, A. "An Introductory Chemistry Laboratory Model Incorporating Learning Cycle Strategies for Iranian High School". *D.A.I. A.* , 64, No.7(1986), 2605.

[٣٦] Barman,V. *et al.* " The Learning Cycle: A basic Tool for Teachers Too". *Perspective in Education and Deat Leness,* 11. No . 4 (1993), 41 - 48.

[٣٧] رزق ، فاطمة مصطفى محمد . " *فعالية التدريس بخريطة الشكل (V) على تحصيل الفيزياء لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية جامعة طنطا* " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٨م .

[٣٨] أبو جلالة ، صبحي حمدان محمود . " *فعالية استخدام الشكل (V) في الدراسة المعملية في التحصيل وعمليات العلم على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو دراسة التاريخ الطبيعي بدولة قطر* ". رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩١م .

[٣٩] دينور ، يسري . " *فعالية استخدام الشكل (V) في تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية على التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم* ". رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٣م .

[٤٠] شهاب ، منى عبدالصبور محمد ، وأمنية السيد الجندي . " تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي والشكل في (V) لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاههم نحوها " . *المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العملية - مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية* ، بالما : أبو سلطان ، ٢ (٢٥ - ٢٨ يوليو ١٩٩٩م) ، ٤٨٧ - ٥٤١ .

[٤١] Soyibo, K. " Impacts of Concept and Vee Mapping and Three Modes of Class Interaction on Student's Performance in Genetics." *Education Research.* 33 , No. 2 (1991) , 93-107.

[٤٢] Okebukola, P. " Teacher's Attitude Towards Concept Mapping and Vee Diagraming as Meta Learning Tools in Science and Mathematics". *Education Research,* 34, No.3 (1992), 53 - 77.

[٤٣] Gladys, O . " Effects of Concept Vee Mappings under Three Modes on Student's Cognitive Achievement in Ecology and Genetics". *Journal of Researh in Science Teaching* 32, No. 9 (1995) , 12-23.

[٤٤] Barrow, H. " The Effects of Gowins Vee Heuristic Diagraming and Concept Mapping Meaning – Full Learning in the Radiation Science Classroom and Laboratory". *D.A.I. A.*, 58, No . 6 (1997) , 41 - 48 .

[٤٥] Willson, J. "An Investigation of the Effectiveness of the Vee Heuristic for Student Pre-Laboratory Preparations in Chemistry". *D.A.I.A*, 58 , no. 5 (1997) , 431

[٤٦] الخليلي ، خليل يوسف . "فعالية النموذج الواقعي في تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية" . *رسالة التربية وعلم النفس* ، ٩ (١٩٩٨م) ، ٧٠ – ٨٧ .

[٤٧] Appleton, K. "Analysis and Discripition of Students Learning during Science Classes using a Constructivist-based Model". *Journal of Research in Science Teaching*, 34, No. 3 (1997) , 303 - 18 .

[٤٨] Posner, G., Strike, K., Hewson, P. and Gertzog, W. "Accommodation of Scientific Conceptual Change". *Science Education*, 66 (1982) , 211-27

[٤٩] سالم ، ريهام السيد أحمد . "*فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم لدى تلاميذ التعليم الأساسي*" . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٩م

[٥٠] سعودي ، منى عبدالهادي حسين . "فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي". *المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للتربية العلمية . إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين* ، بالملا : أبو سلطان ، ٢ (٢ – ٥ أغسطس ١٩٩٨م).

[٥١] اللزام ، إبراهيم بن محمد . "*فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة*" . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤٢٢هـ .

[٥٢] Morelli, R . "The Student as Knowledge Engineaer: A Constructivist Model for Science Education". *Journal of Computing in Higher Education*, 2, No. 1 (1990) , 78-102.

[٥٣] Holmes, G. " Evaluating Learning Through Constructivist Pairadigm". *Performance and Instruction*, No. 8 (1993) , 28 - 30 .

[٥٤] Appleton, K. " Using Learning Theory to Guide Reflection in the Practcum". Paper presented at the *Annual Meeting of the Australian Teachers Association. Australia,* July 3– 6 , 1994 .

[٥٥] العساف ، صالح بن حمد . *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* . الرياض : مكتبة العبيكان ، ١٩٩٥م .

[٥٧] Cannela, G. and Reiff, J. " Indivdual Constructivist Teacher Education: Teacher's as Empowered Learners". *Teacher Education Quarterly,* 21 , No. 3 (1994) ,27-38.

[٥٨] Wheatly, G. "*Constructivism Perspectives on Science and Mathematics*". *Science Education,* 75, No 1 (1991) , 9-21.

[٥٩] صبري ، ماهر إسماعيل . *من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم* . الرياض : مكتبة الشقري ، ١٩٩٩م .

[٦٠] صبري ، ماهر إسماعيل ، وإبراهيم محمد تاج الدين . " فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية " . *رسالة الخليج العربي* ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٧٧ (٢٠٠٠م) ، ٤٩ – ١٣٧ .

[٦١] Clement, J. "Overcoming Student Misconception in Physics". In: J. Novak (Ed)., *Proceedings of the Second Seminar of Misconception in Science and Mathematics.* Ithaca, NY: Cornell University, 1987.

[٦٢] زيتون ، حسن حسين ، وكمال عبدالحميد زيتون . *البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي*. الإسكندرية: منشأة المعارف ، ١٩٩٢ .

[٦٣] *International Dictionary of Education*. New York and London : Kogan Page , 1977.

[٦٤] Bjorkqvist,Ole, (Ed.) "*Mathematics Teaching from a Constructivist Point of View*" . Proceedings of Topic Group 6 at the 8th International Congress of Mathematical Education (Seville, Spain, July, 14 – 21 , 1996) , Abo Akademi University, Vasa (Finland) , Faculty of Education , 1998 .

[٦٥] Colburn, Alan. *Constructivism and Science Teaching*. Fastback 435. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, IN, 1998 .

[٦٦] Brown, B. L . " *Applying Constructivism in Vocational and Career Education*". Eric Clearing House on Adult, Career and Vocational Education, Columbus, OH, 1998.

[٦٧] Piaget, J . *To understand is to Invent : The Future of Education*. New York: Grossman Publishers, 1973.

[٦٨] Glassersfeld, V . *Consrructivism as a Scientific Method*. Oxford : Pergamon Press, 1987.

[٦٩] Savery, J . and Duffy, T. "*Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework*". *Educational Technology*, 35, No. 5 (1995) , 31-38.

[٧٠] Yager, R. "*The Constructivist Learning Model Tewards Real Reform in Science Education*". *The Science Teacher*, September, 53 - 57 ; Harwell, Sharon and Enger, Sandra . "Exploring Space: An Evaluative Portrait of Alabama Teachers". Paper Presented at the *Annual Meeting of Mid-south Educational Research*, New Orleans , LA , November 4-6, 1998 .

[٧١] Brooks, J. and Brooks, M. *In Search of Understanding : The Case for Constructivist classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

[٧٢] Greer, M. , Hudson, L. and Wiersma,W. " *The Constructivist Teaching Invertory : Anew Instrumet for Assessing Constructivist Teaching Practices in the Elemntary Grades*". Paper Presented at the *Annual Meeting of the American Education Research Association*, Montreal , Quebec, Canada, April 19 - 23 , 1999.

[٧٣] زيتون ، كمال عبدالحميد زيتون . " تحليل التصورات العلمية البديلة وأسباب تكونها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" . *المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للتربية العلمية – إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين* ، المجلد الثاني ، بالما : أبو سلطان ، ٢ (٢ – ٥ أغسطس ١٩٩٨م) ، ٦١٧ – ٦٥٨ .

[٧٤] Parson-Chatman , Sharon. " *Making Sense of Constructivism in Preservice : A Case Study*". Paper Presnted at *the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Atlanta* , Georgia , April 8 - 11 , 1990.

[٧٥] Harwell, Sharon and Enger, Sandra. "Exploring Space: An Evaluative Portrait of Alabama Teachers". Paper presented at the *Annual Meeting of Mid-south Educational Research*, New Orleans, LA, November 4-6, 1998 .

[٧٦] Cooper , P. and Hirtle, J . *A Constructivist Approach to Technology Literacy for Preservice Teachers*. In: SITE 99 : Society for Information Technoloty & Teacher Education International Conference , 10th, San Antonio, TX, February 28 - March 4, 1999 .

[٧٧] Walker, C. "The Effect of Different Pedagogical Approaches on Mathematics Students Achievement". Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999.

[٧٨] Woolley, S. and Woolley, A. " Can We Change Teacher's Beliefs ? A Survey about Constructivist and Behaviorist Approaches". Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association* , Montreal , Quebec, Canada, April 19 - 23 , 1999 .

[٧٩] درايفر ، روزالند . *تعلم العلوم بالاستكشاف* . ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرين . الكويت : دار ذات السلاسل ، ١٩٨٤م .

[٨٠] Lawrenze, F. " Misconceptions of Physical Science Concepts among Elementary School Teachers". *School Science and Mathematics*, No. 8 (1986) , 645-60.

[٨١] Furio Mass, C.; Hernandes-Perez, J. and Harris. H. " Parallelism between Adolescents Conception of Gases and the History of Science". *Journal of Chemical Education*, No. 64 (1987) , 616-18 .

[٨٢] Peterson, R. and Treasust.D. "Grade 12 Students, Misconceptions of Covalent Bonding and Structure". *Journal of Chemical Education*, No. 66 (1989), 459-60 .

[٨٣] Erson, B. " Pupils Conception of Matter and Its Transformations." *Studies in Science Education* , No . 18 (1990) , 53-85 .

[٨٤] Sander, M. " Erroneous Ideas about Respiration". *The Teacher Factor*, 30, No. 8 (1993) , 919-33.

[٨٥] عبدالغني ، بسام . *"المفاهيم البديلة في مفهوم الجهاز الدوري لدى طلبة الصف السادس الأساسي مقارنة مع طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الكبرى الثانية* " . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، ١٩٩٤م

[٨٦] Songer, C. and Minzes, J. "Understanding Cellular Respiration: An Analysis of Conceptual Change in College Biology". *Journal of Research in Science Teaching*, 31, No. 6 (1994) , 621-38.

[٨٧] سرحان ، نجوى علي . "*تطور مفهوم الاحتراق بين طلاب الصف السابع وطلاب الصف العاشر لدى عينة من مدارس وزارة التربية والتعليم*." رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، ١٩٩٥م .

[٨٨] الكيلاني ، صفا أمين زيد . " المفاهيم البديلة التي في حوزة معلمي الصف للمرحلة الابتدائية عن مفهوم التنفس " *مجلة كلية التربية* ، كلية التربية بأسيوط ، ١ ، ع ١٤ (١٩٩٨م) ، ٤٧ - ٧٨ .

[٨٩] Trumper, R. "Being Constructive: An Alternative Approach to the Teaching of the Energy Concept - Part Two" . *Inrernational Journal of Science Education*, 13, No. 1 (1991) , 1-10 .

[٩٠] مصطفى ، عبدالسلام . " تصورات تلاميذ المرحلة الإعدادية عن المادة والجزيئات والتغيرات الفيزيائية للمادة وفعالية استراتيجية بنائية مقترحة في تغيير تصوراتهم عنها " . *مجلة كلية التربية* بالزقازيق ، ٢٣ (١٩٩٥م)، ٢٨٣ - ٣٤٣ .

[٩١] عبدالباقي ، إيمان سعيد . " *أثر استخدام دورة التعلم في تصحيح الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي* " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس ، ١٩٩٩م .

[٩٢] الخراشي ، صلاح . " *تقويم مناهج الرياضيات للكبار* " . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣م .

[٩٣] Kiess, H. O. *Statistical Concepts for the Behavioral Science*. London. Sydney, Toronto: Allyn and Bacon , 1989.

Effectiveness of Suggested Model to Teach Constructivism in Development Constructivist Teaching Practices for Science Teachers and in Accommodative Alternative Conceptions about Chemical and Biochemical Concepts for the First Year Intermediate Students in Riyadh

Malak M. Al-Soleem
Associate Professor, Department of Education and Psychology, Education College of Girls, Riyadh, Saudi Arabia
(Received 26-1-1423; accepted for publication 24-7-1424H)

Abstract. This study aimed to examine the effectiveness of suggested Model to teach constructivism in development constructivist teaching practices for female science teachers and in accommodating alternative conceptions about chemical and biochemical concepts for the first year intermediate students in Riyadh.

The Research prepared a list of constructivist teaching practices and a test of Alternative Conceptions.

The sample consisted of 12 female science teachers who were engaged in the education diploma program in Education College of Girls in 1422 H. and 240 of the first year intermediate students.

The major findings of the study were as follows: There was a statistical difference at the level of (0.01) between pre-post average scores of the lists. This difference was in favor of the post average scores.

- The effectiveness of suggested model in developing constructivist teaching practices.
- The effectiveness of constructivist teaching practices in accommodative alternative conceptions about chemical and biochemical concepts.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٦٧-٧٩٢ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

اتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب الآلي

ألفت محمد فـــودة

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/٨/٢١هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٣/١/٢٦هـ)

ملخص البحث . هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاه طالبات كلية التربية نحو تقنية الحاسب الآلي؛ وعلاقة هذا الاتجاه ببعض المتغيرات مثل: ثقافة الطالبة، خبرتها في مجال الحاسب، مستواها الدراسي، تخصصها في الكلية. و قد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من طالبات كلية التربية، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- كان اتجاه الطالبات نحو التقنية محايدا، إذ لم تبد الطالبات حماساً كبيرا للحاسب الآلي كما لم يظهرن موقفا سلبياً منه.

٢- كانت ثقافة الحاسب لدى الطالبات جيدة، و قد يرجع ذلك إلى توافر مقرر إجباري على جميع طالبات كلية التربية في مجال الحاسب الآلي.

٣- لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ثقافة الطالبة عن الحاسب و الاتجاه نحوه، وهذا عكس ما أظهرته الدراسات السابقة.

٤- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين خبرة الطالبة في الحاسب، و مستواها الدراسي، و تخصصها في الكلية، و بين العوامل المنبثقة عن مقياس الاتجاه مثل الرهبة من الحاسب، و الثقة بالنفس تجاه تقنيته، حيث كانت الطالبة التي لديها خبرة في الحاسب أقل رهبة، و لديها ثقة أكبر بالنفس، كذلك أظهرت الطالبات الجديدات رهبة أقل تجاه الحاسب مقارنة بالطالبات في المستويات الدراسية العليا.

مقدمــة

إن التطور الهائل في تقنيــة المعلومـات و سـرعة انتشـارها علـى المستويين العـام و الخـاص، أدى إلى تحول الاهتمام في المؤسسات التربوية من مجـرد نشـر ثقافـة الحاسـب الآلي بـين الطلبة، إلى التركيز على مهارة استخدامه، حيث أكد ودرو Woodrwo أن الاستعمال الفعـال للحاسـب و استخدام تطبيقاته ضمن مجتمع الطلبة هو الهدف الأقصى لتطبيـق الحاسب في التعليم [١]. و هذا أدى إلى توفير عدد كبير من الحاسبات في المدارس، ليس فقط لتدريس مقـررات الحاسـب، و إنما لاستخدامه في خدمـة جميـع المنـاهج، و ليكـون عاملا مساعدا في التدريس. و يقدر كل من لوثر و مويو و موريسـون Lowther & Moyo & Morrison في إحصائية – من مكتب التقنيـة الفيدراليـة في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة- عدد أجهزة الحاسب الآلي المتوافرة في المدارس الحكومية (من السنة الأولى الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية) بحـوالي ٥.٨ مليـون جهاز. و هـذا العـدد شـكل زيـادة نسـبتها ٦٠٠٪ بالمقارنة مع عدد أجهزة الحاسب حين تم إدخالها إلى المدارس في أوائل الثمانينيات [٢]، و قد تم هذا كما ذكر إدوارد Edwards بدعم من المجتمع الأمريكي الذي لم يمانع بـل شـجع تقديم التمويل اللازم لإدخال التقنية ضمن التعليم [٣]. و أشار بيكر Becker إلى أن عـدد الأجهزة في المدارس سيستمر بالزيادة كلما ازدادت الاستفادة منها في المناهج الدراسية [٤]. كذلك أكد ماندل و مـاندل Mandell & Mandell أن زيـادة استخدام الحاسـب بـالمدارس سيزيد من اهتمام الأهالي به، مما يدفعهم لتوفيره في المنازل، الأمر الذي يؤدي إلى دعـم و تشجيع التقنية في المجتمع [٥].

على أن توافر التقنية لم تكـن المشـجع الوحيـد علـى اسـتخدامه، إذ أوضحـت الدراسـات أن اتجاه الطلبـة نحو الحاسـب مـن العوامـل الرئيسـة المؤثـرة في اسـتخدامه [٦]، [٧]، و ذكر سيلوين Selwyn أن اتجاه الطلبة تجاه تقنية المعلومات يعد مؤشراً أساسيا

في مدى تقبلهم للحاسب و في استخدامهم له في المستقبل [٨]. و أشار لوتن و جرشنر Lawton & Gerschner إلى أن نجاح نظام الحاسب في أي مجال تعليمي تربوي يعتمد على اتجاه كل من المعلم و الطالب [٩].

مشكلة الدراسة

يلعب الحاسب الآلي دورا مهما في مجال التربية، سواء كان ذلك في التعليم أو التعلم أو الإدارة المدرسية، و يتمثل التحدي الكبير الذي تواجهه التربية في محاولة الاستفادة من هذه التقنية الحديثة لمواجهة مشكلات المستقبل و تسخيرها لتحقيق الأهداف التربوية العامة، إلا أنه لا يمكن الاستفادة من هذه التقنية إن لم يتم استخدامها في الفصل الدراسي، و خاصة من قبل المعلمين الذين يعتبرون مركز التعليم، و قد ذكر بابرزيكس وفيداكوفيك Paprzycki & Vidakovic أن المعلمين أكثر تحفظاً و تخوفاً من استخدام الحاسب الآلي من غيرهم من أصحاب المهن الأخرى [١٠]، و قد أكدت الدراسات المختلفة وجود علاقة وثيقة بين اتجاه الفرد و سلوكه، و أن هذا الاتجاه يتكون في الغالب في المراحل الدراسية المختلفة، فقد أوضح داود أن أغلب قدرات الفرد العقلية و استعداداته و ميوله تتكون منذ الخامسة عشرة من العمر [١١]، وقد أشار سلامة إلى أن الفرد يكتسب اتجاهات اجتماعية مختلفة مع تطور نمو طاقاته العقلية و كذلك قد يعدل من بعض اتجاهاته القديمة [١٢، ص ٣٢]، و لكون الاتجاه أحد العوامل المؤثرة في سلوك الإنسان، تحددت مشكلة الدراسة بالتعرف على اتجاه طالبات كلية التربية (معلمات المستقبل) نحو الحاسب الآلي في محاولة للتنبؤ بمستقبل استخدام الحاسب في التعليم.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الحاسب الآلي في التعليم، و خاصة مع زيادة اعتماد المجتمعات على هذه التقنية و زيادة الحاجة إلى بناء مجتمع معلوماتي قادر على

التعامل مع مقتضيات العصر ، الأمر الذي يتطلب تأهيل الأفراد ليكونوا معدين لمجابهة متغيرات المستقبل و التفاعل مع التطور المستمر في عالم التقنية. لذا فإن قياس اتجاه الطلبة نحو تقنية الحاسب الآلي خاصة ممن سيعملون في سلك التعليم يساعد على التعرف و التنبؤ بمستقبل استخدام الحاسب في التعليم ، كما أن معرفة الاتجاه قد يساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد المستقبلية إلى جانب إمكانية تنمية هذه الاتجاهات حول القضايا المهمة ، مثل التقنية ، و تكوين اتجاهات إيجابية نحوها ، كما أنه يساعد المسؤولين على فهم الواقع و بناء السياسة اللازمة للحث على استخدام الحاسب و لبناء اتجاه إيجابي نحوه ، خاصة أن هذه التقنية أصبحت ضرورة لا غنى لنا عنها في عالم اليوم.

هدف الدراسة و أسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب الآلي و مدى علاقة بعض المتغيرات بقوة هذا الاتجاه أو ضعفه ، و هذه المتغيرات هي : ثقافة الطالبة حول الحاسب ، و الخبرة في استخدام الحاسب ، و المستوى الدراسي ، والتخصص الدراسي. و من الأسئلة التي تسعى الدراسة للإجابة عليها :

١ - ما اتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب الآلي؟

٢ - ما معدل ثقافة الحاسب لدى طالبات كلية التربية حسب المقياس المعد لذلك؟

٣- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ثقافة الحاسب و الاتجاه نحوه؟

٤- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة في استخدام الحاسب و الاتجاه نحوه؟

٥- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي للطالبات و الاتجاه نحو الحاسب الآلي؟

٦- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تخصص الطالبة في الكلية و الاتجاه نحو الحاسب الآلي؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على:

١- الطالبات دون الطلاب.

٢- طالبات كلية التربية من كافة المستويات الدراسية في الكلية مرحلة البكالوريوس فقط.

٣- العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

تعريف المصطلحات

الاتجاه نحو الحاسب الآلي

عرف المقوشي الاتجاه على أنه نظام من الانفعالات أو ردود فعل مبنية على تجارب أو اعتقادات سابقة [١٣] ، و بما أن أغلب عينة هذه الدراسة قد درست مقررا في الحاسب الآلي، فإن إجابات الطالبات على المقياس المحدد سيكون نتيجة تجربتهن في التعلم في مجال الحاسب إلى جانب خبرتهن في التعامل مع الحاسب الآلي.

السنة الدراسية

هي السنة التي تم قبول الطالبة بها في الدراسة الجامعية، و يدل الرقم الجامعي للطالبة على هذه السنة. و بما أن الجامعة تتبع نظام الفصول الدراسية، فبالتالي يمكن معرفة عدد السنوات التي أمضتها الطالبة في الدراسة في الجامعة من الرقم الجامعي لها.

التخصص في الكلية

عندما تقبل الطالبة في كلية التربية تقوم باختيار أحد التخصصات المتاحة في كلية التربية في جامعة الملك سعود للطالبات، وهي التخصصات الخمسة التالية:

١- دراسات إسلامية، ٢- رياض أطفال، ٣-علم النفس، ٤- تربية فنية، ٥- تربية خاصة. و يتحدد تخصص الطالبة بالتحاقها بأي من هذه التخصصات.

ثقافة الحاسب

يقصد بثقافة الحاسب في هذا البحث المعلومات العامة حول تقنية الحاسب الآلي التي تم قياسها بعدد الإجابات الصحيحة على مجموعة الأسئلة في مقياس الثقافة.

قوة و ضعف الاتجاه نحو الحاسب

تكون المقياس من خمس نقاط ، و تم اعتبار متوسط الدرجة ٢.٥ هو نقطة الفصل بين الإجابات بحيث إن متوسط الدرجة الأعلى عن هذه الدرجة يمثل اتجاهاً إيجابياً نحو الحاسب الآلي (قوة في الاتجاه) و الأقل يمثل اتجاهاً سلبياً نحو الحاسب الآلي (ضعف في الاتجاه).

أدبيات الدراسة

الاتجاه عامة

يشكل الاتجاه البناء العام الذي يؤثر و يوجه أغلب تصرفات الإنسان. وقد أوضحت المخزومي أن الاتجاهات والقيم الاجتماعية و الشخصية تلعب دورا مهماً في اختيار الفرد لنوع التعليم أو التحاقه بعمل معين بعد انتهاء تعليمه ، كذلك ذكرت أن

الاتجاه هو الموجه لسلوك الفرد .. و أن الاتجاهات تنظم العمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية ، .. كما أن الفرد عندما يحمل اتجاها إيجابيا نحو موضوع معين فإنه ينجذب إليه ، أما إذا كان يحمل اتجاها سلبيا نحو ذلك الموضوع فإنه يبتعد عنه [١٤]. كما أكدت الدراسات المختلفة أهمية الاتجاه كموجه للسلوك وأكدت أيضا أن الاتجاهات "مكتسبة وليست فطرية و لا موروثة" [١٥ ، ص ٢٠] ، و ذكر خان أن الاتجاهات يمكن تغييرها و التعديل فيها ، و أن هناك عوامل مختلفة تلعب دورا كبيرا في تشكيلها و تكوينها منها الأسرة و المدرسة [١٦] .

أهمية تقنية الحاسب الآلي

يعد الحاسب الآلي - و لاشك - أهم تقنية علمية يشهدها العالم في العصر الحديث ، و قد امتد استخدامها ليشمل جميع جوانب الحياة العلمية و العملية ، و امتد أثرها ليشمل التعليم ، فهذه التقنية ، كما وصفها الملق ، للحاسب الآلي طاقات كامنة و هائلة في مجال نمو التراكيب الذهنية و ذلك في جميع المقررات الدراسية ولكافة المستويات ، فالبرمجيات و الألعاب التعليمية يمكن أن تمد التلاميذ بفرص كبيرة للبناء الذهني ؛ و ذلك عن طريق التعلم الذاتي الذي يحدث دون قصد أثناء تفاعل المتعلم مع هذه الأداة [١٧ ، ص ١٧]. هذا و على الرغم من أهمية الحاسب و استخدامه في المجالات المختلفة ، إلا أننا لا نجد الحماس الكبير لاستخدامه ، فقد ذكرت فودة أننا نجد الناس في عصرنا ينقسمون إلى قسمين في موقفهم تجاه الحاسب : القسم الأول أولئك الذين يستمتعون باستخدام الحاسب و يطورون معرفتهم بتطوره ، أما القسم الثاني فهم أولئك الذين لا يرغبون في الحاسب و لا يريدون التعامل معه أو التعرف عليه. وأرجعت فودة ذلك إلى أن تقنية الحاسب الآلي لها دور في جذب الناس إليها أو النفور عنها ، فهي تشعر البعض بالعجز أو

الجهل، وتشعر البعض الآخر بالإغراء و الإثارة و زيادة الرغبة في التعلم [١٨، ص ٧]. من ناحية أخرى شهدت أوائل الثمانينيات آراء مختلفة أثرت على استخدام الحاسب الآلي و انتشاره في التعليم، فعلى الرغم من الحماس الكبير لاستخدام تقنية الحاسب الآلي من قبل التربويين، كانت هناك حملة غير مؤيدة لاستخدامه في مجال التعليم لاعتبارات، منها: أنه سبب للعزلة و قلة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة والمعلمين، نتيجة لذلك ظهرت دراسات لاحقة بردود فعل سلبية تجاه استخدام الحاسب من قبل الطلبة و المعلمين [١٩]، إلا أن تطور الحاسب و تعدد استخداماته أدت إلى اهتمام أكبر به و إدخاله كجزء أساسي من المنهج الدراسي [٢٠]، كما أن التسعينيات شهدت تطورا هائلا لتقنية الحاسب، صاحبه تطور جبار في إنتاج البرامج التعليمية والتطبيقية، مما أدى إلى انتشار الرأي القائل بأن عدم استخدام الحاسب الآلي هو تخلف عن الركب، وأصبحت الدول تتسابق لملاحقة التطور الذي ارتبط بتقنيته [٢١].

الاتجاه نحو الحاسب الآلي

إلى جانب ذلك برزت عوامل أخرى كثيرة أثرت على استخدام الحاسب الآلي، منها الاتجاه السلبي نحو التقنية، و عدم الثقة في القدرة على استخدام الحاسب، ذكر العبد القادر أن من أبرز معوقات التطبيق الناجح و الاستخدام الفعال لتقنية المعلومات كان المعوقات الاجتماعية، مثل التصورات غير الصائبة و المشاعر و اتجاهات الرأي السلبية نحو تقنية المعلومات [٢٢]. و قد أشار روبيكس Robichaux في دراسته أيضا إلى أن الاتجاه نحو تقنية المعلومات كان عاملا مؤثرا في استخدام أو عدم استخدام الحاسب الآلي[٢٣]، كذلك أكد ودرو Woodrow أن هناك علاقة إيجابية بين اتجاه الطلبة نحو الحاسب و استخدامهم له [٢٤].

و قد أوضحت الدراسات أن أغلب الاتجاهات عامة تتكون لدى الفرد من الخبرات الشخصية أثناء الدراسة ، ذكر جوردن و فولمان Jordan & Follman أن معتقدات المعلمين و اتجاهاتهم تتكون من خلال التعليم الذي يسبق الوظيفة و من خلال التدريب أثناءها ، كذلك من خلال تجربتهم كطلبة [٥]. و قد أشار سيلوين Selwyn إلى أن أهم قياس لاستخدام التقنية من قبل الطلبة هو قياس اتجاههم نحوها [٨].

و قد كانت هناك عوامل أخرى مؤثرة في الاتجاه نحو الحاسب أو في استخدامه ، إذ وجد ليو Liao أن خبرة طلبة كلية التربية في الحاسب الآلي كان لها علاقة إيجابية مع الاتجاه نحو الحاسب [٢٥]. كذلك وجد بابزيكي و فيداكوفيك Paprzycki & Vidakovic أن من العوامل الأخرى المؤثرة في الاتجاه نحو الحاسب كان عمر الطلبة (ممن سيصبحون معلمين)، و مدى انضباطهم في حضور المحاضرات. الأمر الذي كان له أثر إيجابي في الاتجاه نحو الحاسب. كذلك كانت هناك علاقة بين ثقافة الحاسب و الاتجاه نحوه واستخدامه[٢٦]، حيث وجد ليونز و كارلسن Lyons & Carlson أن من الأسباب التي أدت إلى عدم استخدام الحاسب من قبل المعلم كان قلة ثقافة المعلمين بتقنية الحاسب [٢٧]، و قد وجد أوكيناكا Okinaka أن قليلاً من الدراسات ركزت على اكتشاف العوامل المؤثرة إيجابيا في اتجاه المعلمين نحو الحاسب الآلي ، إلا أن نتائج أغلب الأبحاث تشير إلى وجود علاقة بين ثقافة المعلم عن الحاسب و استخدامه له في الفصل الدراسي [٢٨]، كذلك أكدت دراسات أخرى أن من العوامل المؤثرة على الاتجاه نحو الحاسب الآلي عند المعلمين - أو من سيصبحون معلمين في المستقبل - الاعتقاد أن تعلم الحاسب صعب ، و بالتالي محاولة تجنبه [٢٩]، [٣٠]. كما ظهر أن عدم المعرفة الكافية بالفائدة التي يقدمها الحاسب في الفصل الدراسي من العوامل المؤثرة في اتجاه المعلمين نحوه[٣١]، [٣٢]، [٣٣]. و وجدت بعض الدراسات أن بعض المعلمين يعتقدون أن الحاسب آخر

موضة في التعليم بدلا من اعتباره أداة تعليمية فعالة، كذلك فإن كثيراً من المعلمين يفتقدون الخبرة لمعنى التعلم باستخدام التقنية، و كذا الأمر بالنسبة للتطبيقات التقنية بالوسائط المتعددة، و أن كثيراً منهم لم يسبق لهم أثناء دراستهم التعلم عن طريق تقنية المعلومات [٢٧]، [٣٤].

ملخص الدراسات السابقة

إن الاتجاه عامل أساسي يحدد سلوك الإنسان، وبالتالي يعد الاتجاه نحو الحاسب عاملاً أساسياً في التنبؤ عن مدى تقبل الفرد لاستخدامه في مجال العمل، و قد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة بين الاتجاه الإيجابي نحو الحاسب و مدى الاستخدام له، كذلك كان هناك علاقة بين الخبرة و الثقافة في مجال الحاسب و مدى استخدامه. و من أهم هذه النتائج أن اتجاه المعلمين يتكون قبل البدء بالعمل، وبالتالي فإن اتجاه الطلبة في كليات التربية نحو تقنية الحاسب الآلي يعد مؤشراً على مدى الحماس لاستخدامها في مجال التعليم في المستقبل.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كافة طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود للعام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ وهن حوالي ٤٦٠٠ طالبة حسب ما وردنا من مكتب القبول و التسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٤٣٧ طالبة و ذلك يمثل حوالي ١٠٪ من مجتمع الدراسة، تم اختيارهن كعينة طبقية عشوائية بحيث تشمل كافة التخصصات والمستويات الدراسية في الأقسام المختلفة؛ ولتحقيق ذلك عمدت الباحثة إلى اختيار أربعة مقررات في كل تخصص، مع مراعاة اختلاف مستويات المقررات، حتى يتم قياس اتجاه الطالبات في مراحل مختلفة من دراستهن الجامعية، و تم تطبيق المقياس بالتعاون مع أستاذات هذه المقررات، و قد كان عدد الاستبانات الموزعة ٦٥٠ استبانة، إلا أن المردود منها و التي اكتملت معلوماتها كان ٤٣٧ استبانة فقط. و فيما يلي وصف لعينة الدراسة:

جدول رقم ١. وصف لمفردات عينة الدراسة من الطالبات حسب التخصص في الكلية (ن = ٤٣٧).

التخصص في كلية التربية	العدد (ن)	النسبة ٪
دراسات إسلامية	١٠٧	٪٢٤.٥
تربية فنية	٧٩	٪١٨
تربية خاصة	٨٢	٪١٨٠٨
علم نفس	٨٩	٪٢٠.٤
رياض أطفال	٨٠	٪١٨,٣
المجموع الكلي	٤٣٧	٪١٠٠

جدول رقم ٢. وصف لعينة الدراسة من الطالبات حسب المستوى الدراسي (ن = ٤٣٧).

سنة القبول	العدد (ن)	النسبة ٪
١٤١٨	٨٦	٪٢٠.٧
١٤١٩	١٠٩	٪٢٥
١٤٢٠	١١٢	٪٢٥.٥
١٤٢١	١٣٠	٪٢٨,٩
المجموع الكلي	٤٣٧	٪١٠٠

جدول رقم ٣. وصف لعينة الدراسة من الطالبات حسب الخبرة في الحاسب الآلي (ن = ٤٣٧).

الخبرة في الحاسب الآلي	العدد (ن)	النسبة ٪
لديهن خبرة بالحاسب	١٤٧	٪٢٧
ليس لديهن خبرة بالحاسب	٢٩٠	٪٧٣
المجموع الكلي	٤٣٧	٪١٠٠

أداة الدراسة

قامت الباحثة باستخدام أداة سبق و أن طورتها من قبل .

وصف الأداة

تكونت الأداة من جزأين :

الجزء الأول : ثقافة الحاسب: و هو اختبار مكون من سبعة أسئلة ذات اختيارات متعددة.

الجزء الثاني : الاتجاه: و تكون من سبع عشرة عبارة ، استخدم فيها معيار ليكرت الخماسي ، بحيث كان الموافق جدا يمثله العدد أربعة ، و هو الحد الأعلى في الإجابات ، والحد الأدنى كان يمثله صفر لمن لم يتمكن من الإجابة عن العبارة. و قد كان هناك اختلاف في اتجاه العبارات بحيث كان بعضها موجب الاتجاه نحو الحاسب ، و هذه العبارات شملت العبارات ذوات الأرقام ١ ، ٣، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨، ٩ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧. بينما كانت العبارات الأخرى سالبة الاتجاه نحو الحاسب ، و هذه العبارات شملت الأرقام ٢ ، ٧، ١٠ ، ١١ ، ١٣ ، ١٤.

صدق الأداة

تم عرض الاستبيان على عدد أربعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والاهتمام في مجالات الحاسب الآلي في كلية التربية للنظر في مدى ملاءمة المقياس لما وضع

لقياسه، و قد اتفق المحكمون مع عمل بعض التعديلات البسيطة على المقياس بنسبة تفوق ٨٥٪.

ثبـــات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق معادلة آلفا كارونباخ Alpha Chronbach لحساب درجة الثبات، و كانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم ٤. معامل ثبات الاختبار المعرفي و مقياس الاتجاه.

الجزء من المقياس	درجة الثبات – معامل آلفا
الاختبار المعرفي – الثقافي	٠.٨٨
مقياس الاتجاه	٠.٩١

تحليل الأداة

لتحليل الأداة تم أولا: إجراء القلب للعبارات السلبية حتى يتم حساب الاتجاه نحو الحاسب حيث إن النسبة العالية (أعلى من ٢.٥) ستشير إلى اتجاه موجب نحو الحاسب و النسبة المنخفضة (أقل ٢.٥) تدل على اتجاه سلبي نحو الحاسب.

و ثانيا: تم إجراء التحليل العاملي للأداة بهدف الكشف عن العوامل المشتركة بين العبارات، بحساب مصفوفات معامل الارتباط و مصفوفة العوامل قبل و بعد التدوير. كما تم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal components لإجراء التحليل العاملي، وكذلك استخدمت طريقة النسبة العليا للمتغير Varimax لتدوير المحاور.

و قد أظهرت النتائج وجود خمسة عوامل، تم إلغاء العامل الخامس منها حيث فسر أقل من ٦٪ من التباين، و تم الإبقاء على أربعة عوامل فسرت ٨٨.٧٪ من التباين الكلي، و قد تم تخزين هذه العوامل كمتغيرات لاستخدامها في التحليلات الإحصائية

الأخرى خلال الدراسة. و قد سميت العوامل بالعامل المشترك فيما بينهما، و فيما يلي جدول يوضح العوامل و العبارات الممثلة لهذه العوامل.

جدول رقم ٥. وصف للعوامل الناتجة من التحليل العاملي حسب قيمة ايجن .

أرقام العبارات	رقم العامل	اسم العامل	قيمة ايجن	النسبة PCT Variance	CUM PCT
١، ٣، ٥، ٩، ١٢	١	الرغبة في التعلم عن الحاسب	٣,٦٥٣	٣١,٤٨٨	٣١,٤٨٨
٦، ١٥، ١٦، ١٧	٢	الاهتمام بالحاسب	١,٧٨٩	٢٠,٥٢٤	٥٢,٠١٢
٢، ٧، ١١	٣	الثقة بالنفس تجاه الحاسب	١,٥٨٩	١٩,٣٤٥	٧١,٣٥٧
١٠، ١٣، ١٤	٤	الرهبة من الحاسب	١,٢٤١	١٧,٢٩٩	٨٨,٦٥٦

المعالجة الإحصائيـــة: تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS V.10 لعمل جميع المعاملات الإحصائية اللازمة لتحليل معلومات هذه الدراسة و التي شملت الآتي :

١- النسب و التكرارات الخاصة بوصف العينة و قياس المتوسط في مقياس الاتجاه.

٢- التحليل العاملي لمقياس الاتجاه.

٣- اختبار "ت" و اختبار أنوفا ANOVA معتمدا على العلاقة بين العوامل المشتركة في المقياس و متغيرات الدراسة ؛ لقياس الفروق بين الطالبات و دلالة هذه الفروق حسب أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب الآلي و مدى علاقة بعض المتغيرات بقوة هذا الاتجاه أو ضعفه، وهذه المتغيرات هي: ثقافة الطالبة حول الحاسب، و الخبرة في استخدام الحاسب، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي. ونعرض فيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء مشكلة الدراسة و أسئلتها :

السؤال الأول: ما اتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب؟

بناء على المقياس المستخدم نجد أن أعلى درجة لكل عبارة من عبارات المقياس هي أربعة و أدناها صفر ، و بما أن العبارات قد عكست القيم بها فإن الدرجة العالية (ثلاثة فما فوق) تعكس اتجاهاً موجباً نحو الحاسب و الدرجة الأقل (٢ فأقل) تعكس اتجاهاً سالباً نحو تقنية الحاسب، و ما بينهما يمثل اتجاها محايدا. و من خلال تحليل استجابات عينة الطالبات نلاحظ تفاوت القيم بين العبارات، و باستخراج متوسط الإجابات كافة وجد أنه يبلغ (٢,٥) مما يعني أن عينة الدراسة من الطالبات تمتلك اتجاها محايدا نحو تقنية الحاسب الآلي.

جدول رقم ٦. متوسط إجابات الطالبات على مقياس الاتجاه .

ت	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	أرغب في أن أتعلم أكثر عن الحاسب الآلي	٣,٠٨	١,٠٤
٢	أشعر بعدم الراحة عند استخدام الحاسب الآلي	١,٦٩	١,٠٤
٣	أجد متعة في قضاء الوقت عند استخدام برامج التسلية على الحاسب	٣,٠٣	١,٢٤
٤	أشعر بالراحة لاستخدام البطاقة المصرفية	١,٦٨	١,٧٤
٥	أود أن أشترى حاسبا آليا	٢,٧٩	١,١٣
٦	أتطلع لأى دورات تقدم عن استخدام الحاسب الآلى فى المدارس	٢,٣٥	١,١٨
٧	أشعر بالارتباك عند التعامل مع المعدات الميكانيكية و الإلكترونية	٢,١٧	١,١٨
٨	أود أن أستخدم حاسبا آليا فى مكان عملى	٢,٦٠	١,٢٦
٩	أشعر بمتعة عند التعامل مع الحاسب الآلى	٢,٧٧	١,٢٧
١٠	العمل فى غرفة مليئة بالحاسبات الآلية يجعلنى أشعر بعدم الراحة	١,٩٥	١,٠٧
١١	أشعر بعدم الراحة عندما أكون مع أناس يتحدثون عن الحاسب الآلى	١,٩٤	٠,٩٢
١٢	أشعر بالثقة فى قدرتى على استخدام الحاسب الآلى	٢,٥١	١,٣٢
١٣	بدأ الحاسب الآلى فى التحكم كثيرا فى حياة الناس	٢,٥٠	١,١٧
١٤	استخدام الحاسب الآلى فى المدارس عبارة عن موضة	١,٤٧	٠,٨٤
١٥	يجب أن يكون عند طلاب المدارس الثانوية معرفة عن الحاسب الآلي	٣,٥٦	٠,٦٩
١٦	يجب أن يكون عند طالبات المدارس الثانوية معرفة عن الحاسب الآلي	٣,٤٠	٠,٩٠
١٧	يمكن الاستفادة من الحاسب الآلى فى تعلم موضوعات أخرى إلى جانب الرياضيات	٣,١٤	١,١٨
	متوسط الإجابة	٢,٥	

السؤال الثاني: ما معدل ثقافة الحاسب لدى طالبات كلية التربية حسب المقياس المعد لذلك؟

يتضح لنا من جدول رقم ٧ أن متوسط مجموع الإجابات الصحيحة كان ٦٥.٧ مقابل متوسط مجموع الإجابات الخاطئة بالإضافة إلى من لم يجبن على الأسئلة والذي بلغ ٣٤.٢ مما يدل على أن مستوى ثقافة الطالبات عن الحاسب الآلي لا بأس به.

جدول رقم ٧. متوسط الإجابات على اختبار ثقافة الحاسب.

رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	الإجابة الخاطئة	لم يجب
س١	٦٦.٨	٣١.١	٢.١
س٢	٤٧.٧	٥١.٠	١.٢
س٣	٥٦.٨	٤٢.٣	٠.٨
س٤	٨٠.١	١٧.٠	٢.٩
س٥	٥٨.١	٣٨.٢	٣.٧
س٦	٩٤.٢	٥.٤	٠.٤
س٧	٥٦.٤	٣٩.٩	٣.٧
المتوسط	٦٥.٧	٣٢.١	٢.١

السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين ثقافة الحاسب و الاتجاه نحوه متمثلا بالعوامل المشتركة بين عبارات مقياس الاتجاه؟

للإجابة على هذا السؤال تم إعطاء درجة لكل طالبة عن إجابات الأسئلة، ووضع المعيار على أساس أن من أجبن إجابة صحيحة على ثلاثة أسئلة فأكثر من أسئلة المقياس السبعة اعتبر لديهن ثقافة عن الحاسب، ومن أجبن أقل من ذلك اعتبرن محدودات الثقافة عن الحاسب، و بناءً عليه تم إجراء اختبار "ت" للنظر فيما إذا كان هناك فرق بين

من لديهن و من ليس لديهن ثقافة عن الحاسب و علاقة ذلك باتجاههن نحوه بناء على العوامل الأربعة في مقياس الاتجاه.

و قد اتضح من الجدول رقم ٨ أنه لم توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين وجود ثقافة الحاسب و العوامل الثلاثة في الاتجاه: (١) الرغبة في التعلم، أو (٢) الاهتمام بالحاسب الآلي، أو (٣) الرهبة من الحاسب. إلا أنه ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجود ثقافة الحاسب و الثقة بالنفس تجاه الحاسب لدى العينة، مما يعني أن من لديهن ثقافة عن الحاسب كان لديهن ثقة في النفس تجاه إمكانية التعامل مع الحاسب الآلي، و هذا يتفق مع نتائج دراسة بابزيكي وفيداكوفيك Paprzycki &Vidakovic التي أوضحت أن هناك علاقة بين الثقافة و الاتجاه [٢٦]. كما يظهر من الجدول أنه على الرغم من عدم وجود فروق بين المجموعات بالنسبة لعامل الرهبة من الحاسب إلا أن الملاحظ أن متوسط كلتا المجموعتين كان ضعيفا مما يدل على أن هناك نوعا من الرهبة من الحاسب لدى الجميع.

جدول رقم ٨. اختبار "ت" لقياس الفروق بين ثقافة الحاسب و الاتجاه نحوه.

المجموعة	العامل	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت Pooled Var. Est. قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
لديهن ثقافة عن الحاسب	الرغبة في	٣.٥١	٠.٥٦	٢.٢٧٨	١١٧	٠.١٣٤
ثقافة قليلة نحو الحاسب	التعلم	٣.٠٠	١.٠٨			
لديهن ثقافة عن الحاسب	الاهتمام	٣.٠٣	١.١٥	١.٦٧١	١١٧	٠.١٩٩
ثقافة قليلة نحو الحاسب	بالحاسب	٣.٠٣	١.٢٦			
لديهن ثقافة عن الحاسب	الثقة	٢.٠٠	٠.٨٠	٥.٨٧٥	١١٧	٠٠١٧
ثقافة قليلة نحو الحاسب	بالنفس	٢.٢٠	١.٢٣			
لديهن ثقافة عن الحاسب	الرهبة من	٢.٠٦	١.٠١	٠.٠٢٠	١١٧	٠٩١٦
ثقافة قليلة نحو الحاسب	الحاسب	١.٦١	١.١٦			

السؤال الرابع: هل هناك علاقة بين الخبرة في الحاسب و الاتجاه نحـــوه متمثـــلا بالعوامل المشتركة بين عبارات مقياس الاتجاه؟

للإجابة على هـذا السؤال تم تطبيق اختبار "ت" علـى متغير الخبرة مع العوامـل الأربعة في الاتجاه و الذي نتج عنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من لديهن خبرة في الحاسب مع ثلاثة عوامل في الاتجـاه، و هـي (١) الرغبة في التعلـم، (٣) الثقة بالنفس و(٤) الرهبة من الحاسب، و يتضح ذلك في الجدول رقم٩ حيث وجد أن من لديهن خبرة في الحاسـب لهـن رغبـة أكبر في التعلـم في مجالـه كمـا كـانت لديهن ثقـة بـالنفس أكـبر تجـاه الحاسـب. كذلـك كـان لديهـن رهبـة أقـل منـه. أمـا بالنسـبة للعـامل رقـم ٢ و هـو الاهتمـام بالحاسب فلم يكـن هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائية بـين المجموعـات في علاقـة الاهتمـام باتجاههن نحو الحاسب.

جدول رقم ٩. نتائج اختبار "ت" لقياس العلاقة بين الخبرة في الحاسب و الاتجاه نحوه .

المجموعة	العامل	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت Pooled Var. Est. قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
لديهن خبرة في الحاسب	الرغبة في	٣٣٨	٠,٦٥٩	٥,٦١٨	١٥٨	٠,٠٠٠
لا تتوافر خبرة في الحاسب	التعلم	٢٧٥	١,١٢٨			
لديهن خبرة في الحاسب	الاهتمام	٣٠٨	١,١٠٦	٠,٣٩١	١٥٨	٠,٥٣٨
لا تتوافر خبرة في الحاسب	بالحاسب	٣٠٠	٠,٩٣٥			
لديهن خبرة في الحاسب	الثقة	٣٤٠	٠,٨٣٧	٤,٢٧٠	١٥٨	٠,٠٢١
لا تتوافر خبرة في الحاسب	بالنفس	٢٨٥	١,١١٩			
لديهن خبرة في الحاسب	الرهبة من	٢٤٥	٠,٥٥٤	٤,٩٣٢	١٥٨	٠,٠٠٠
لا تتوافر خبرة في الحاسب	الحاسب	١٠٣	١,٠٢٧			

السؤال الخامس: هل هناك علاقة بين المستوى الدراسي و الاتجاه نحو الحاسب الآلي متمثلا بالعوامل المشتركة بين عبارات مقياس الاتجاه؟

لاختبار العلاقة بين المستوى الدراسي و العوامل المشتركة في مقياس الاتجاه تم إجراء تحليل التباني الأحادي أنوفا One way analysis ، و الذي نتج عنه، كما نلاحظ من جدول رقم ١٠ ، أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الجديدات و الطالبات الأقدم في المستوى الدراسي من حيث عاملا الرغبة في التعلم أو الاهتمام بالحاسب ، إلا أنه في العوامل المتعلقة بالثقة بالنفس و الرهبة من الحاسبات كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين المجموعات، وأوضحت نتيجة اختبارات شيفيه البعدية Scheffe post hoc test أن هذه الاختلافات كانت لصالح الطالبات الجديدات (٤٢١ ثم ٤٢٠) اللاتي كانت لديهن ثقة أكبر بالنفس، و رهبة أقل من الحاسب عن الطالبات الأقدم في المستوى الدراسي (٤١٨ ثم ٤١٩).

جدول رقم ١٠. نتائج اختبار أنوفا لقياس العلاقة بين المستوى الدراسي و الاتجاه نحو الحاسب .

المجموعة	العامل	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	الرغبة في	١,٣٠٣	٠,٣٢٦		٤	
داخل المجموعات	التعلم	١٩٤,٥٦	١,٠١٩	٠,٣٢٠	١٩١	٠,٨٦٥
بين المجموعات	الاهتمام	٤,٧٧٥	١,١٩٤		٤	
داخل المجموعات	بالحاسب	١٩١,٠٤	١,٠٠٠	١,١٩٤	١٩١	٠,٣١٥
بين المجموعات	الثقة	١٦,٨٤٢	٤,٢١١		٤	
داخل المجموعات	بالنفس	١٧٨,٥٥	٠,٩٣٥	٤,٥٠٤	١٩١	٠,٠٠٢
بين المجموعات	الرهبة من	٢١,٧٥٩	٧,٢٥٣		٤	
داخل المجموعات	الحاسب	٢٤٨,٥٣	١,٥٣٥	٤,٧٢٤	١٩١	٠,٠٠٠

السؤال السادس: هل هناك علاقة بين التخصص في الكلية و الاتجاه نحو الحاسب متمثلا بالعوامل المشتركة بين عبارات مقياس الاتجاه؟

للتحقق من العلاقة بين تخصص الطالبة في كلية التربية و الاتجاه نحو الحاسب، تم تطبيق اختبار أنوفا الذي نتج عنه، كما هو موضح في الجدول رقم ١١، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة بالنسبة للرغبة في التعلم عن الحاسب والاهتمام به، إلا أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لعاملي الثقة بالنفس والرهبة من الحاسب. و أوضحت نتيجة اختبارات شيفيه البعدية Scheffe post hoc test أن هذه الفروق بين الطالبات حسب التخصصات كان ترتيبها كالتالي: طالبات تخصص ثقافة إسلامية كن الأقل ثقة بالنفس تجاه الحاسب و أكثر رهبة منه، و تلاهن طالبات علم النفس فالتربية الخاصة، بينما أظهرت طالبات تخصص التربية الفنية و رياض الأطفال ثقة أكبر تجاه الحاسب و رهبة أقل منه.

جدول رقم ١١. نتائج اختبار أنوفا لقياس العلاقة بين التخصص و الاتجاه نحو الحاسب.

المجموعة	العامل	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	الرغبة في	١,٤٢٦	٠,٧١١٣		٢	
داخل المجموعات	التعلم	١٩٤,٥٥	١,٠٠٨	٠,٧٠٨	١٩٣	٠,٤٩٤
بين المجموعات	الاهتمام	٣,٥٣٩	١,٧٧٠		٢	
داخل المجموعات	بالحاسب	١٩١,٥٣	٠,٩٩٢	١,٧٨٣	١٩٣	٠,١٧١
بين المجموعات	الثقة في	١٤,١٦١	٧ ٠٨١		٢	
داخل المجموعات	النفس	١٨١,٦١	٠,٩٤١	٧,٥٢٥	١٩٣	٠,٠٠١
بين المجموعات	الرهبة من	١٦,٨٤٢	٤,٢١١		٢	
	الحاسب	١٧٨,٥٥	٠,٩٣٥	٤,٥٠٤	١٩٣	٠,٠٠٢

مناقشة النتائج

أظهرت التحليلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة نتائج غير متوقعة بالنسبة لاتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب، و فيما يلي مناقشة هذه النتائج :

أولا: وقع متوسط الإجابات بالنسبة لاتجاه الطالبات العام نحو الحاسب الآلي في منطقة حيادية بين الاتجاهين الإيجابي و السلبي، وترى الباحثة أن هذه نتيجة غير متوقعة خاصة مع انتشار الحاسبات في الآونة الأخيرة، سواء في محيط الجامعة أو خارجه، و هذا يدل على أن غالبية الطالبات غير مدركات لمكانة تقنية الحاسب و أهميتها لهن كمعلمات في المستقبل، و قد ذكر سلوين Selwyn أن اتجاه الطلبة نحو الحاسب لا يقيس فقط مدى تقبلهم لهذه التقنية إنما يعطي دلالة على تصرفاتهم المستقبلية تجاهه [٨]، ولا تشير هذه النتائج إلى حماس كبير من قبل الطالبات نحو تقنية الحاسب.

ثانيا : كانت ثقافة الطالبات نحو الحاسب جيدة، و قد ترجع هذه النتيجة لانتشار الحاسب في المجالات العامة و الخاصة إلى جانب أن طالبات كلية التربية يأخذن مقررا إجباريا في الحاسب الآلي يساعد على بناء ثقافتهن نحو هذه التقنية.

ثالثا : لم تجد الدراسة علاقة بين ثقافة الحاسب و الرغبة في تعلمه أو الاهتمام به، و هذا عكس نتائج أغلب البحوث التي وجدت علاقة بين ثقافة الحاسب و الاهتمام به و الرغبة في استخدامه [٢٧]، [٢٨]، و تعتقد الباحثة أن سبب عدم ظهور علاقة بين ثقافة الحاسب و الاتجاه نحوه، قد يرجع لقلة استخدام الحاسب الآلي على مستوى المقررات المختلفة أو من قبل المعلمات الأخريات، أو على مستوى حياة الطالبة في الجامعة، الأمر الذي قد يولد عدم الإحساس بأهميته وضرورة تعلمه، و هذا يتفق مع ما ذكرته ويبرج Wiburg بأن عدم استخدام الحاسب في حياة الطالب لا يولد الاهتمام به[٣٥].

رابعا : كانت للخبرة في الحاسب علاقة بالاتجاه نحوه حيث إن من لديها خبرة في الحاسب كان لديها رغبة أكبر في تعلمه ، و كذلك ثقتها في نفسها أعلى ممن لم يكن لديها خبرة ، كما كانت رهبتها من التقنية أقل.

خامسا : وجدت فروق تعود لنوع التخصص و ذلك للعاملين : الرهبة من الحاسب و الثقة بالنفس تجاه التقنية ، فكانت تخصصات الثقافة الإسلامية أكثر رهبة من الحاسب و أقل ثقة بالنفس تجاه القدرة على استخدامه ، و قد يرجع ذلك إلى أن أغلبية الطالبات في هذا التخصص يأتين من المسارات الأدبية التي أظهرت الدراسات أنهن يعانين أكثر من طالبات المسارات العلمية في دراسة الحاسب الآلي [٣٦] ، كما قد يعود إلى الأسلوب النظري المتبع في تدريس معظم مقررات هذا التخصص مما يخلق رهبة من التعامل مع أية تقنية.

التوصيات

لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطالبات لم يكن لديهن اتجاه إيجابي أو سلبي نحو تقنية الحاسب على الرغم من أن ثقافتهن عن الحاسب تعد جيدة ، و نظرا لأهمية الحاسب الآلي في العصر الحالي ، و ضرورة تعلمه و اكتساب المهارة في استخدامه خاصة لمن سيتجهن إلى سلك التعليم ؛ لذا فإن الباحثة ترى ضرورة الاهتمام ببناء اتجاه إيجابي لدى الطالبات نحو هذه التقنية ، و ذلك عن طريق إعداد البرامج و إعداد المعلمين الذين يعدون الطالبات للتدريس ، و بناء على ذلك يمكن أن نخرج بعدد من التوصيات ، منها :

١ - إضافة مقررات حاسب آلي ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين.

٢ - إعداد برامج تعليمية خاصة لتوضيح فائدة الحاسب الآلي في التدريس.

٣ - حث أساتذة الجامعة على استخدام تقنية الحاسب في تدريسهم ، الأمر الذي يساعد الطالبات على اعتياد وتقدير و فهم أثر التقنية في التعليم.

٤ - أن تقدم ورش عمل و ندوات عن الحاسب الآلي للطالبات لنشر التوعية تجاهـه.

٥ - أن تفتح مراكز حاسب مختلفة في نطاق الجامعة يسمح للطالبات بالعمل فيها و ذلك لتنمية الثقة في إمكانية العمل على الحاسب و التقليل من الرهبة من هذه التقنية.

٦ - تشجيع إقامة معارض خاصة عن الحاسب الآلي في نطاق الجامعة لتوضيح إمكانيات و فوائد التقنية، و تقديم عروض بأسعار خاصة بالتعاون مع الجامعة لتشجيع الطالبات على اقتناء الحاسب الآلي.

المراجع

[١] Woodrow, J. "The Development of Computer-related Attitudes of Secondary Student". *Journal of Educational Computing Research,* 11 (1994), 307-338.

[٢] Lowther, D., Moyo, T. and Morrison, G. "Moving from Computer Literate to Technologically Competent: The Next Educational Reform." *Computer in Human Behavior*, 14, No. 1 (1998), 93-109.

[٣] Edwards, V. Technology Counts," *Education Week*, 18, No. 5, (1998), 41-57.

[٤] Becher, J. *Instructional Uses of School Computers: Reports from the 1985 National Survey*. Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland: 1986, Issue No. 1.

[٥] Mandell, C. and Mandell, S. *Computers in Education Today*. New York, West Publishing Company, 1989, 77-80.

[٦] Al-Khaldi, M. and Al-Jabri, I. "The Relationship of Attitudes to Computer Utilization: New Evidence from a Developing Nation." *Computers in Human Behavior*, 4, No. 1 (1998), 23-42.

[٧] Wilson, J. and Daubek, H. "Computer Attitudes and Marketing Education." *Journal of Marketing Education*, Vol. 14, 1 (1992), 80-90.

[٨] Selwyn, N, "Students' Attitudes Toward Computers: Validation of a Computer Attitude Scale for 16-19 Education". *Computers Education*, 28, No. 1 (1997), 35-41.

[٩] Lawton, J. amd Gerschner, V. T. "A Review of the Literature on Attitudes Towards Computer and Computerized Instruction." *Journal of Research and Development in Education*, 16 (1982), 50-55.

[١٠] Paprzycki, M. and Vidakovic, D. "Prospective Teachers' Attitudes Toward Computers," In : J. Willis, and V. Robin, (Eds.), *Computing in Education*, (1994), pp 45-48.

[١١] الداود، عبد المحسن. *التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (بداياته و تطوره)*. الرياض: دار أركان للنشر و التوزيع، ١٤١٦هـ.

[١٢] سلامة، عبد الغفار. *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٤م.

[١٣] المقوشي، عبد الله: "*بناء ثلاثة مقاييس للاتجاهات نحو الرياضيات المدرسية و التحقق منها*". الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٨، رقم ١٤٤.

[١٤] المخزومي، أمل. "دور الاتجاهات في سلوك الأفراد و الجماعات" *رسالة الخليج العربي*، السنة الخامسة عشرة، ع ٥٣ (١٩٩٥م)، ١٥-٤٦.

[١٥] الحريقي، سعد و موسى، رشاد. "اتجاه طلاب و طالبات المرحلة المتوسطة في الريف و الحضر نحو العلوم و علاقته بالتحصيل في مادة العلوم في منطقة الأحساء بالمملكة العربية السعودية". *رسالة الخليج العربي*، السنة الخامسة عشرة، ع ٥٤ (١٩٩٥م)، ١٥-٦٣.

[١٦] خان، محمد. "اتجاه طلاب و طالبات معاهد التمريض في المملكة العربية السعودية". *رسالة الخليج العربي*، السنة التاسعة، ع ٢٧ (١٩٨٨م)، ١٠٦-١٢٦.

[١٧] الملق، محمد. "مقترحات لتأهيل مدرسي الحاسوب بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج." *وقائع ندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربية*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (١٩٩٤)، ١٧-٤٣.

[١٨] فودة، ألفت. *الحاسب الآلي و استخداماته في التعليم*. الرياض: د.ن، ١٩٩٩م.

[١٩] Lawton, J. and Gerechmer, V. "A Review of the Literature in Attitudes towards Computers and Computerized Instruction." *Journal of Research and Development in Education*, 16, No. 1 (1982), 50-55.

[٢٠] Becker, J. "Instructional Uses of Schools Computers: Reports from the 1985 National Survey." Issue No. 1, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, 1986.

[٢١] Nichols, L. " The Influence of Student Computer-ownership and In-home Use on Achievement in and Elementary School Computer Programming Curriculum." *Journal of Educational Computing Research*, 8, No. 4 (1992), 407-421.

[٢٢] العبد القادر، عبد الله. "آثار تدريس و استخدام الحاسبات على اتجاهات الرأي نحوها لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية". *رسالة الخليج العربي*، السنة العاشرة، ع٣٤ (١٩٩٠م)، ٧٥-١١٠.

[٢٣] Robichaux, B. " Sex and Beliefs about Computer-based Information System: Examination of Group Support Systems". *Omega*, 22, No. 4 (1994), 381-389.

[٢٤] Woodrow, J., "Locus of Control and Computer Attitudes as Determinants of Computer L Iteracy of

Student Teachers". *Computers and Education*, 16 (1991), 237-245.

[٢٥] Liao, C. "Effect of Computer Experience on Computer Attitudes among Pre-service, In-service, and Postulant Teachers". In: Carey, D. , Carey, R., Willis, D. and Willis, J. (Eds.), *Technology and Teacher Education Annual*, (1993), pp. 498-505.

[٢٦] Vermett, S. and Hall., M. "Attitudes of Elementary School Students and Teachers toward Computers in Education". *Educational Technology*, 20 (1986), 41-47.

[٢٧] Loyns, J. and Carlson, D. "Technology in Teacher Education-faculty Attitude, Knowledge and Use", *Technology and teacher Education Annual 1995*, (1995), pp. 753-757.

[٢٨] Okianda, R. "The Factors that Affect Teacher Attitude toward Computer Use." *Eric Doc*. No. ED. 346 039, (1992).

[٢٩] Zeitz, L. "Developing a Technology Workshop Series for Your Faculty and Staff." *The Computing Teacher*, 22, No. 7 (1995a), 62-64.

[٣٠] Yeaman, J., The *Mythical Anxieties of Computerization: A Barthesian Analysis of a Technological Myth. Computers in Education: Social, Political, and Historical Perspectives*, Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc. 1993.

[٣١] Kraus, K. and Kraus, A. "Faculty Images of Technology Integration in Teacher Education," *Technology and Teacher Education Annual*, Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, (1995), pp. 758-760.

[٣٢] Niederhauser, S. and Stoddart, T. "The Relationship between Teacher, Beliefs about Computer Assisted Instruction and Their Practice," *Technology and Teacher Education Annual*, Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, (1994), pp. 52-56.

[٣٣] Lee, C. "A Computer Education Model for In-Service Teachers." *Technology and Teacher Education Annual*, Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, (1993), pp. 292-294.

[٣٤] Planow, M., Bauder, D., Carr, D. and Sarner, R. "Structuring Teachers' Attitudinal Changes: A Follow-up Study," *Technology and Teacher Education Annual*, Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, (1993), pp. 560-563.

[٣٥] Wiburg, K., "Integrated Learning Systems: What Does the Research Say?" *The Computing Teacher*, 22, No. 5 (1995), 70-15.

[٣٦] فودة، ألفت. "أسباب الصعوبات التي تواجه بعض طالبات كلية التربية في مقرر حاسب آلي". *رسالة الخليج*، السنة التاسعة عشرة، ع ٧٠(١٩٩٩م)، ١١٣-١٤٥.

The Attitude Towards Computers by the Female Students in the College of Education

Olfat M. Fodah
Associate Professor, Department of C & I
College of Education, King Saud University, Riyadh

(Received 21-8-1422H; accepted for publication 26-1-1423H)

Abstract. In this paper a survey was conducted to judge the attitudes of the female students in the College of Education towards computer technology. The analysis of the data collected indicated that:

1) The average response of the students fell in the middle of the scale, which indicated a neutral position toward computer technology.

2) The student's education about computer technology was good, but there was no significant relationship between computer education and the attitude towards it.

3) There was significant evidence that a student's attitude towards computers related to her expertise in computers, her college level study, and her college major. Students with more expertise in computer were less intimidated by it, as were the younger students. Additionally, they had more confidence in their ability to work with computers than students in higher levels and/or with less experience with computers.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٧٩٣-٨٤٢ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤هـ)

دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية
دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية

سحر بنت أحمد الخشرمي

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/٣/٢٠هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٣/٧/٢٨هـ)

ملخص البحث. تنامت الجهود في السنوات الأخيرة لتطبيق أحدث الأساليب التعليمية وأقلها تقييدا في مجال التربية الخاصة على الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة... ومن تلك الأساليب وأكثرها توظيفاً ضمن التجارب العالمية، تجربة المدارس الشاملة ودمج الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في المدارس العادية. وقد سعت المملكة العربية السعودية للاستفادة من تلك التجارب من خلال دراستها ومن ثم تطبيقها على مدارس التعليم العام.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على برامج الدمج المطبقة على الطلبة والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقييم مدى نجاح تلك البرامج، وتحديد العقبات التي تعترضها، وذلك للخروج بتوصيات تساهم في تذليل تلك الصعوبات، وتقديم فرص أفضل لنجاح أسلوب الدمج.

وقد تم توظيف استمارة خاصة محكمة أعدتها الباحثة لغرض هذه الدراسة وتم توزيعها على عينة شملت جميع مدارس المملكة المطبقة للدمج، وذلك من خلال الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف والأمانة العامة للتربية الخاصة بالرئاسة العامة لتعليم البنات. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى التحول الكبير الذي طرأ على برامج الدمج في المملكة العربية السعودية، حيث بدأت بطيئة

عام ١٤١٠هـ ثم تزايدت بشكل ملحوظ. كما يتضح من الدراسة أن كافة الإعاقات قد استفادت من برامج الدمج المطبقة، وبالأخص الإعاقات البسيطة، كما أن كافة البدائل التربوية قد تواجدت بنسب متفاوتة. وتشير النتائج أيضا إلى تميز وتوسع مدارس البنين في الدمج مقارنة بمدارس البنات. وتشير الدراسة إلى عدد من المعوقات التي واجهت برامج الدمج وتعرض عدداً من المقترحات لعلاجها.

الإطار النظري

لم يعد إيجاد المكان التربوي المناسب للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة العبء الأكبر لدى العاملين في ميدان التربية الخاصة، فقد أخذت المدرسة العادية تحتل الصدارة من حيث ملاءمتها لكثير من هؤلاء الأطفال، وأخذت بالتالي تتركز الجهود على إحداث تغييرات مهمة وضرورية في التدابير الأولية لعملية التعليم لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس العادية.

إن مضامين مفهوم الدمج، أو كما أصبح يطلق عليه في الوقت الراهن "التعليم الشامل" أو المدارس الشاملة، لم تعد تقتصر على إقناع أفراد المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي بقبول ذوي الاحتياجات الخاصة ليشاركوهم المكان، بل قد تعدى ذلك ليصل إلى مرحلة إقناع المدرسة العادية وأصحاب القرار التعليمي لإعادة تنظيم المجتمع المدرسي بحيث لا يعود الطفل الخاص هو المشكلة والعقبة الحقيقية للنزاع التعليمي القائم، بل تغدو صلاحية المناهج الدراسية ومستوى كفاءات المعلمين هي جوهر الخلاف والنقطة الرئيسية التي يجب أن تدور حولها التساؤلات في حال تعثر نجاح هؤلاء الأطفال في المدرسة العادية.

لقد أصبحت فكرة شمولية التعليم العادي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر تقبلا وتنفيذا على مر الأيام والسنين، وأصبح إبراز الفروق الفردية لدى هذه الفئات هدفاً لتحديد احتياجاتهم داخل الفصول العادية بعد أن كان مصدراً مهما لعزلهم، إذ صار بالإمكان توظيف تلك الفروق لصالح مشاركة الأطفال لأقرانهم العاديين جنباً إلى جنب في الفصول العادية.

وقد يقلق الكثيرون من مثل ذلك التحول في الأوساط التعليمية، ومحاولة تطبيع المجتمعات لتقبل تلك التقلبات المفاهيمية التي جعلت التعليم الخاص جزءاً من المنظومة التعليمية الأساسية، حيث يشترك معه في معظم الاستعدادات والأولويات وإن اختلف معه في حاجات الأطفال ومتطلباتهم، لكن المتحمسين من المختصين لحركة التعليم الشامل يشيرون بشكل أو بآخر إلى الفوائد العامة التي يتلقاها كل من الطفل الخاص والطفل العادي ضمن عملية الإدماج. فالدمج يعمل على تزويد كافة الأطفال - بغض النظر عن حاجاتهم- بفوائد اجتماعية وأكاديمية قد لا تتوافر في الظروف العادية السابقة التي كانت تعزل التعليم العام عن الخاص [١].

كما أن فرص الطفل ذي الحاجات الخاصة لاكتساب مهارات اجتماعية ولغوية ملائمة تبقى أفضل ضمن المدرسة العادية، حيث يتوافر النموذج المناسب والذي يمكن تقليده في تلك المهارات وغيرها بين مجمل الأطفال العاديين الذين يشاركونه تلك المدرسة. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن احتمالية تحسن الأداء الأكاديمي مرتبطة بشكل أو بآخر بالتغيرات الانفعالية والنفسية الإيجابية التي تحدث للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من جراء تحسن مفهوم الذات لديهم، والذي غالبا يعمل على تطويره لديهم التحسن في مستوى اللغة والمهارات الاجتماعية، كما أن هذين الجانبين يساهمان بشكل واضح في تحسين التفاعل الاجتماعي والقدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين مما يتيح فرصا أفضل لهؤلاء الأطفال لاكتساب المهارات التعليمية [٢].

وبناء على ذلك فإن بيئة الإدماج يجب أن تعد بشكل مناسب وكاف بحيث تساهم بدورها في إجراء التحسن المطلوب لدى الأطفال المدمجين. وقد يتطلب ذلك الإعداد التخطيط المسبق لكافة العناصر المشاركة في عملية الدمج، حيث تتعاون أطراف متعددة لتنفيذ البرنامج، كما قد تقحم بعض التعديلات في تفاصيل وملامح البيئة التعليمية؛ لكي لا تغدو عقبة بدورها أمام إحداث التقدم المطلوب.

فنجاح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام يتطلب تعاوناً مشتركاً بين كافة الأطراف ذات الأفراد ذوي العلاقة من معلمين وإداريين واختصاصيين وأقران عاديين وأسر لهؤلاء الأطفال ؛ لكي يسهل تقديم دمج حقيقي وخبرات تعليمية مناسبة لهؤلاء الأطفال [٣].

و قد أصبح من الضروري إجراء تغييرات ملائمة وضرورية في أهدف ومفاهيم وسياسات التعليم المطبقة في كافة دول العالم، بحيث تتحد الأطراف المتناثرة ولا يفصل الأطفال في مدارس متباينة بحجة الفروق الفردية، فإذا كانت علّة المدارس العادية عدم المقدرة على التعامل مع تلك الفروق فهو اعتراف صريح بضعف البرامج المعدة لإعداد المعلمين والبرامج التعليمية التي تناسب كافة الأطفال.

والحل لهذا المشكل لن يكون في إقصاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و نبذهم عن التعليم العام مدعين استحالة نجاحهم، إذ إننا نقدم بتلك الخطوة على حرمانهم من حقهم في المشاركة بالحياة الطبيعية، فإذا كانت المدرسة العادية بصورتها الحالية عاجزة عن احتواء أولئك الأطفال وتوفير الحد الأدنى لهم من فرص النجاح والمشاركة لهم، فهي بالتالي تعترف بوجود مشكلة أساسية في رسالتها. والأمر يتطلب أن يقف المخططون والتربويون وقفة جادة مع النفس وطرح العديد من التساؤلات حول كيفية تطوير وتحديث المدرسة العادية بما يتلاءم مع حاجات جميع الأطفال، لا أن يتم استثناء العديد منهم بحجة عدم توافر خدمات ملائمة.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في عدم توافر معلومات كافية حول برامج الدمج المطبقة في المملكة العربية السعودية على الرغم من التزايد المطرد لتلك البرامج، بما لا يتيح فرصا كافية للمختصين والعاملين في مجال التربية الخاصة والمهتمين بهذا الموضوع للتعرف

على أبعاد تلك البرامج ومدى نجاحها أو فشلها والعمل على إيجاد حلول مناسبة في حينها للمشكلات التي قد تعوق الدمج. كما أن القصور في المعلومات المرتبطة ببرامج الدمج قد تحول دون إمكانية تعميم التجارب الناجحة وتفعيلها، وبالتالي حرمان مدارس أخرى تخطط للدمج من الخبرات المميزة السابقة والتي قد تعمل كحوافز للتجارب اللاحقة.

وحيث إنه لا توجد دراسة سابقة تقدم تفصيلات عن كافة برامج الدمج في المملكة العربية السعودية، فقد جاءت أهمية هذه الدراسة لتعمل كمرجع لكثير من المهتمين والدارسين لهذا الموضوع.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١-تقديم تفاصيل واضحة لبرامج الدمج المطبقة في المملكة العربية السعودية تساعد المسئولين والباحثين في وضع الخطط والاستراتيجيات المستقبلية.

٢- التعرف على إيجابيات برامج الدمج المطبقة في مدارس التعليم العام لاستخدامها كإطار مرجعي للتطبيقات اللاحقة.

٣- اكتشاف التطبيقات الخاطئة في برامج الدمج القائمة والعمل على تلافيها وتحسين فرص نجاحها.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة باعتبار أنها الدراسة الأولى من نوعها والتي تحاول تقديم وصف تفصيلي لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية، ولأن برامج الدمج قد أخذت منعطفات عديدة خلال السنوات العشر التي مثلت عمر تطبيقها، حيث بدأت برامج الدمج على شكل اجتهادات شخصية وتجارب محدودة في بعض المدارس الأهلية، ثم

أخذت تحتل اهتماما خاصا لدى القائمين على المدارس الحكومية قبل خمس سنوات من عمر هذا البحث. ونظراً للتزايد المطرّد في هذه البرامج في العديد من المدارس السعودية، ولعدم توافر معلومات كافية عنها، فإن هذه الدراسة ستعمل على تقديم تفاصيل واضحة لتلك البرامج بما تشمله من إيجابيات وسلبيات؛ لتكون بالتالي وثيقة تساهم في دعم العديد من التجارب اللاحقة. كما أنها ستوفر مرجعاً آمناً لأولئك المقبلين على تطبيق الدمج. كما تسعى الدراسة الحالية إلى تذليل الصعوبات التي قد تواجه برامج الدمج من خلال المقارنات التي ستحدد عوامل النجاح المؤثرة لدى بعض الجهات والتي يمكن الاستفادة منها في مواجهة التطبيقات الخاطئة للدمج وبالتالي زيادة فرص نجاحه وانتشاره.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على عدد من التساؤلات المهمة والمرتبطة بموضوع الدمج والتي يفترض أن توضح ماهية برامج الدمج المطبّقة في المملكة العربية السعودية:

١- ما مدى انتشار برامج الدمج في مختلف مناطق ومدن المملكة العربية السعودية؟

٢- ما هي أنواع الاحتياجات الخاصة التي تم دمجها في مدارس التعليم العام؟ أي فئة من الفئات الخاصة تمتعت بفرص دمج أكبر؟

٣ - ما معدل أعمار الطلبة المدمجين؟ في أي المراحل الدراسية تم دمجهم؟

٤- كم عدد المتخصصين في مجال التربية الخاصة الذين يعملون في مدارس التعليم العام وما هي مؤهلاتهم؟

٥ - ما هي البدائل التربوية المتاحة في المدارس العادية للأطفال الذين تم دمجهم؟

٦- كم عدد الأطفال المدمجين في البدائل التربوية المتوافرة في المدارس العادية وما هي احتياجاتهم الخاصة؟

٧- ما هي أشكال الدمج المستخدمة مع الطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام؟

٨- ما هي التحضيرات والتعديلات التي أعدت في المدارس التي تطبق الدمج؟

٩- من هم الأشخاص الأكثر إسهاما في تسهيل ومساندة برامج الدمج؟

١٠- ما مدى نجاح برامج الدمج التي تم تطبيقها؟ وما هي عوامل النجاح المؤثرة؟

١١- ما هي المعوقات التي تواجه تطبيق برامج الدمج الحالية في المملكة العربية السعودية؟

١٢- ما هي الاقتراحات لتحسين فرص نجاح الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية؟

مصطلحات الدراسة

الدمج

يقصد بالدمج وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع الأطفال العاديين داخل الفصل العادي أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت أو طوال الوقت حسب ما تستدعيه حاجة الطفل ، مع تقديم الخدمات المساندة من خلال فريق متعدد التخصصات و إجراء التعديلات الضرورية المادية والبشرية لتسهيل فرص نجاحهم وتقدمهم.

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة

يقصد في هذه الدراسة بهذا المصطلح أولئك الأطفال الذين ينحرفون في إحدى قدراتهم العقلية أو الجسدية أو الحسية أو الانفعالية أو التواصلية أو الأكاديمية عما يعتبر عاديا ، وبالتالي فهم يحتاجون لخدمات تربوية متخصصة.

المدارس العادية

هي مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية الخاصة بالبنين والبنات والتي تطبق برامج دمج للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الدراسات السابقة

لقد اهتمت العديد من الدراسات بموضوع الدمج في المدارس العادية وما يرتبط بذلك الموضوع من قضايا مختلفة، حيث تناولت الدراسات التغيرات المحتملة للدمج على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاملين معهم.

كما أفردت العديد من البحوث لتحديد العوامل المؤثرة في عملية الدمج وحجم تلك التأثيرات. ومن القضايا المهمة التي كانت محط جدال واهتمام العديد من البحوث، الاتجاهات الخاصة بدمج الأطفال المعوقين بشكل عام والتي تعمل كعنصر أساسي في التهيئة المسبقة للدمج، إضافة إلى إعداد المعلمين وكفاءاتهم المهنية للتعامل مع الأطفال العاديين في المدرسة العادية. ولم تغفل الدراسات دور التعديلات المتوافرة في بيئة الدمج والخدمات المساندة والتي بدونها قد يتعثر الأطفال المدمجون بشكل كبير. فبالاطلاع على بعض الدراسات السابقة نستوضح بعض الأمور المهمة التي سبق الإشارة لها.

فقد أشار التقرير الذي وصف به زكريا [٤] ست مدارس أردنية تطبق الدمج من حيث الجوانب الإدارية والتطبيقية لتلك البرامج إلى عدد من النقاط المهمة التي خلص إليها التقرير؛ والتي تمثلت في وجود اتفاق عام لدى المدارس الست على أن المدرسة العادية هي البيئة الأنسب لاحتواء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن إلحاق الأطفال في الصفوف العادية لبعض الوقت مع تقديم خدمات مساندة في صفوف خاصة لفترات أخرى قد يكون البديل الأمثل في بيئة الدمج. وقد اتفقت معظم المدارس على عدد من السلبيات أو الصعوبات التي واجهت برامج الدمج والتي برزت في نقص الكوادر المدربة العاملة مع الأطفال المدمجين، ولجوء العديد من المسئولين إلى الاجتهادات الشخصية فيما يخص البرامج المقدمة لهم، وإعداد البرامج التدريبية للمعلمين. ويبدو أن اتجاهات بعض معلمي الصفوف العادية السلبية تجاه الأطفال المعوقين كانت تحد من تقبلهم للطلبة المدمجين. إضافة إلى ذلك فقد شكلت الاتجاهات السلبية لأسر الأطفال

العاديين في تلك المدارس وكثرة الشكاوى والتبرم من الأقران غير العاديين عقبة حقيقية أمام إقامة تفاعل اجتماعي إيجابي داخل المدرسة، مما أسفر عن وجود أطفال مدمجين في مدرسة عادية يعانون من العزلة و عدم توافر خدمات مناسبة.

وتشير الدراسة التي قام بها كوك ورفاقه *Cook, et al* [٥] إلى قناعة مديري بعض المدارس العادية التي يطبق بها الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية، بالفوائد الإيجابية التي يتركها الدمج على تحصيل الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وعلى الجوانب الأخرى كلما زادت فرص حصولهم على خدمات مساندة أثناء الدمج. كما أكد معلمو التربية الخاصة في تلك المدارس ضرورة حصول الأطفال المدمجين على أدوات تعليمية مساندة بغض النظر عن البديل التربوي الذي يتعلمون من خلاله.

ويبدو أن الاتجاهات الإيجابية لكل من المديرين والمعلمين في تلك المدارس كانت حافزا لتطورات عديدة لدى الأطفال المدمجين.

ويتفق مع نتائج تلك الدراسة السرطاوي وزملاؤه [٦] الذين استطلعوا اتجاهات معلمي ومديري المدارس العادية في المملكة العربية السعودية نحو دمج الأطفال المعاقين في مدارسهم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى المعرفي والتعليمي للمديرين والمعلمين، بما في ذلك زيادة معلوماتهم في مجال التربية الخاصة، يؤثر بشكل كبير على تقبلهم لفكرة الدمج ومساندتهم لها. ويلاحظ أن معظم الاتجاهات والآراء كانت تميل نحو دمج الإعاقات البسيطة في المدارس العادية مع إيجاد بدائل أخرى لذوي الإعاقات الأكثر شدة.

وتدعم النتائج السابقة الدراسة التي قام بها عبدالجبار و مسعود[٧] والتي هدفت إلى استقصاء آراء ٤٤٧ مديرا ومعلما في المدارس العادية التي تطبق الدمج في مدينة الرياض، حول دمج المعاقين في المدارس العادية، وتأثر تلك الآراء بمتغير الوظيفة، والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة، ونوع البرنامج.

فقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لتطبيق الدمج على آراء المديرين والمعلمين وتقبلهم للدمج، كما أن تلك الآراء تتأثر بالمتغيرات المرتبطة بالوظيفة والدرجة العلمية ونوع الإعاقة أو حتى البرنامج الذي يلتحق به الأطفال.

كما أن الدراسة التي أجراها السرطاوي[٨] للتعرف على اتجاهات المعلمين وطلاب الجامعة نحو دمج الأطفال المعوقين في الصفوف العادية، والتي اشتملت على عينة من معلمي وزارة المعارف وطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض بلغت ٦٢٧ مدرسا وطالبا، كشفت عن أن تلك الاتجاهات تميل بشكل عام إلى معارضة الدمج من الطلاب والمعلمين بينما تجد تفهما وتقبلا لدى المتخصصين في التربية الخاصة. كما أشارت الدراسة إلى تأييد عينة الدراسة لدمج ذوي الإعاقات البسيطة ومعارضة دمج ذوي الإعاقات الشديدة. وتشير هذه الدراسة ودراسات أخرى إلى أن وجود قريب معاق لدى الفرد عامل فعال في تقبل الدمج، بينما شكلت سنوات الخبرة في تدريس الطلاب العاديين عامل تقبل عكسي للدمج.

ويتضح من الدراسات التي اهتمت باتجاهات العاملين في بيئة الدمج، أهمية تلك الجوانب كعنصر أساسي في تهيئة وتسهيل مهمة الدمج، وبالتالي زيادة فرص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للاستفادة من الخدمات المتاحة.

ويحذر السرطاوي[٩] في دراسة أخرى من الاندفاع في تطبيق الدمج دون تخطيط مسبق، و يؤكد أهمية تضافر الجهود الرسمية وغير الرسمية وتوفير المتطلبات الأساسية المادية والبشرية التي يبنى عليها الدمج، مع توفير التوعية المسبقة وخلق الاتجاهات الإيجابية لدى المجتمع بشكل عام والعاملين في المدرسة بشكل خاص. و يؤكد الباحث في دراسته ضرورة التعاون الهادف بين معلمي التربية الخاصة والتربية العامة لإنجاح الدمج.

ويلاحظ أن جميع الدراسات اتفقت على أن المعلم يلعب دورا مهما وحاسما في الدمج ، حيث إن مسئولية نجاح العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأطفال في بيئة الصف تقع بالدرجة الأولى على عاتقه ، إذ أوضحت مالمسكوج وماكدونال Malmskog & McDonnell [١٠] في دراستهما ، التي أجريت في عدد من رياض الأطفال في الولايات المتحدة ، الدور الحاسم الذي يلعبه المعلم في تهيئة بيئة صفية تحفز التفاعل الاجتماعي بين الأقران العاديين وغير العاديين ، حيث تعمل أساليب التدخل المناسبة على زيادة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى العديد من الأطفال الذين قد لا ينزعون بطبعهم للتفاعل مع الغير.

وفيما يتعلق بالتغيرات الإيجابية التي يحدثها الدمج على أداء الأطفال المدمجين من ذوي الإعاقات البسيطة ، أكدت دراسة الخشرمي Alkhashrami [١١]، التي قارنت تأثير بيئتي المدرسة العادية ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض ، عددا من المهارات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين في تينك الجهتين ، كما أكدت التأثير الفعال للدمج في المدارس العادية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية واللغوية ومفهوم الذات للأطفال الذين تم دمجهم لمدة تتراوح ما بين سنة وثلاث سنوات.

وتتفق دراسة فريمان و ألكن Freeman & Alkin [٢ ، ص١٤] مع نتائج الدراسة السابقة فيما يتعلق بتأثير الدمج على أداء الأطفال المدمجين ، حيث أشارت هذه الدراسة إلى فعالية بيئة التعليم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي للأطفال المدمجين مقارنة مع أولئك الملتحقين في مدارس للتربية الخاصة في الولايات المتحدة. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أهمية استخدام طرق تعليم وأدوات تعليمية مناسبة ومتخصصة بالاحتياجات الخاصة كاستخدام الخطط التربوية الفردية كمناهج لبعض الأطفال ؛ وذلك لزيادة فعالية التعلم في بيئة الدمج.

ولا يعني وجود الأطفال بالمدرسة العادية حتمية إلحاقهم بالفصول العادية، فقد تتباين البدائل التربوية داخل المدرسة حسب حاجة الطفل ومستوى الخدمات التي تقتضيها إعاقته ومدى توافرها في الفصول العادية. وقد أكدت نتائج الدراسة التي أجراها كافلارو وآخرون Cavallaro, *et al* [١٢] في كاليفورنيا تباين البدائل التربوية للأطفال المدمجين حسب نوع الإعاقة وعمر الطفل، فبعض الأطفال يحظى بفرصة الالتحاق في فصول عادية طوال اليوم الدراسي، بينما يلتحق أطفال آخرون لفترات قصيرة، وقد لا يتمكن العديد من الأطفال، خاصة ذوي الإعاقات الشديدة ، من الالتحاق بفصول عادية على الإطلاق.

كما أن فرص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة للنجاح تتزايد في البيئة المهيئة والملائمة لاحتياجاتهم وإمكاناتهم، فكلما قلت التحديات والعقبات التي تواجه الطفل تحسنت فرصه، ونشير إلى أن التحديات قد تكون مادية وقد تكون بشرية.

وقد أكد الموسى [١٣] في دراسته الخاصة بالدمج أهمية توفير كافة المستلزمات البشرية والمادية في المدرسة العادية قبل الشروع في عملية الدمج.

ونشير إلى أن آراء العديد من المختصين والعاملين في ميدان التربية الخاصة قد أجمعت على أهمية التغلب على كافة المعوقات قبل وأثناء الدمج من خلال تكوين فريق عمل متكامل تشترك فيه كافة الأطراف ذات العلاقة، ويتحمل فيه الجميع مسؤولية الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.

وفي ضوء ما سبق عرضه من نتائج لدراسات اهتمت بالدمج وما يرتبط به من قضايا يتضح أن الدمج يتضمن العديد من المهام والأدوار والخطوات التي ينبغي الاهتمام بها والإعداد المسبق لها والتأكد من تطبيقها أثناء تنفيذه، حيث إن التصدي لتلك الأمور قد يجعل مهمة العاملين على برامج الدمج أكثر سهولة وتنظيما. ونظرا لعدم توافر دراسة

تفصيلية لبرامج الدمج القائمة في المملكة العربية السعودية، بالرغم من أهمية تلك البيانات، فقد أعدت هذه الدراسة لتقديم معلومات مفصلة وشاملة لما تم تنفيذه، وبالتالي تكون مكملة و مساندة للجهود القائمة في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.

المنهج والإجراءات

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع مدارس البنين والبنات الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية التي تطبق برامج الدمج للطلبة والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتخضع لإشراف الأمانة العامة للتربية الخاصة في كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات. وقد بلغ عدد المدارس التي استجابت لاستمارة الدراسة ١٦٩ مدرسة، منها ١٣٦ مدرسة للبنين و ٢٨ مدرسة للإناث، أربع مدارس من تلك الخاصة بالإناث تمثل المدارس الأهلية للبنات التي تطبق الدمج من أصل ١٠ مدارس أرسلت لها الاستمارة ولم يستجب إلا ذلك العدد.

وقد بلغ العدد الإجمالي لبرامج الدمج المطبقة لعام ١٤٢١هـ في جميع المدارس ٢٢٦ برنامجا للدمج في مدارس البنين و٩٨ برنامجا للدمج في مدارس الإناث. إلا أن هذا العدد لا يمثل العدد الفعلي للمدارس حيث يمكن تطبيق أكثر من برنامج في نفس المدرسة.

جدول رقم ١ . أعداد المدارس التي تطبق الدمج في السعودية حسب الجهة التعليمية.

نوع المدرسة	التكرار	النسبة
مدارس البنين	١٣٦	٪٨٣
مدارس البنات	٣١	٪١٧
المجموع	*١٦٧	٪١٠٠

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٢ .

جدول رقم ٢. أعداد المدارس التي تطبق الدمج في السعودية حسب ملكية المدرسة.

ملكية المدرسة	التكرار	النسبة
حكومية	١٦١	٩٨٪
أهلية	٥	٢٪
المجموع	١٦٦*	١٠٠٪

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٣ .

إجراءات الدراسة

١- أعدت استمارة خاصة بالجهات التي تطبق الدمج تضمنت فقراتها تساؤلات حول متطلبات الدراسة التي تم تحديدها في أسئلتها.

٢- تم عرض الاستمارة على ٦ محكمين في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

٣ - بعد استعادة الاستبيانات المحكمة عملت الباحثة على إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين وإخراج الاستمارة بصورتها النهائية.

٤- أرسلت نسخ من الاستمارة للأمانة العامة للتربية الخاصة في كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات ؛ ليتم تحويلها لكافة المدارس في المملكة العربية السعودية التي تطبق الدمج وتشرف عليها هاتان الجهتان.

٥- سلمت الباحثة عدداً من الاستمارات بنفسها للمدارس الأهلية التي تطبق الدمج في مدينة الرياض وتشرف عليها الرئاسة العامة لتعليم البنات.

٦- بعد جمع الاستبيانات والذي استغرق ٨ شهور، كان معظمها عبر البريد والبعض الآخر عبر الأشخاص، قامت الباحثة بحصر الملائم منها واستبعاد المكرر.

٧- أجرت الباحثة عمليات التفريغ للمعلومات واستخراج نتائج الدراسة الحالية مستخدمة التوزيع .

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة استمارة أعدتها لجمع المعلومات، حيث شملت أسئلة مباشرة وبيانات أولية تهدف إلى جمع معلومات عن تجارب الدمج القائمة في المملكة العربية السعودية. وقد عرضت الباحثة الاستمارة على ٦ محكمين من قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود للتأكد من صدق البيانات والأسئلة التي وردت بها لتحقيق ما وضعت لأجله. وقد أرسلت الاستمارة بعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين إلى المشرف العام على التعليم الخاص في وزارة المعارف، والأمين العام للتربية الخاصة في إدارة تعليم البنات والمدارس الأهلية التي تطبق الدمج مع خطاب يوضح أهمية تعبئة الاستمارة بشكل متكامل من مشرفي الدمج ومعلمي التربية الخاصة الذين يعملون في المدارس المطبقة لبرامج الدمج ويتابعون ويطلعون بشكل دائم على تفاصيل تلك البرامج.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى استطلاع برامج الدمج في المملكة العربية السعودية وذلك لتقديم العديد من التحليلات والإجابات للأسئلة التي دارت حولها الدراسة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مهمة وعملية لعبت دورا مهما في برامج الدمج المطبقة، وسيتم تفصيل هذه النتائج على ضوء الأسئلة التي أعدت مسبقا على النحو التالي:

السؤال الأول : ما مدى انتشار برامج الدمج في مختلف مناطق ومدن المملكة العربية السعودية؟

بالنظر إلى النتائج في الجدول رقم ٣ يتضح أن انتشارا متزايدا لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية شمل العديد من المناطق الإدارية والتي تشكل ثلاث عشرة مدينة من مدن المملكة . إلا أن برامج الدمج، كما يبدو، تتمركز في منطقة الرياض " عاصمة المملكة" حيث بلغت نسبة المدارس التي تطبق الدمج فيها ٢٩٪ من عدد المدارس الكلي

تليها في الانتشار المنطقة الشرقية ١٨٫٣ ٪ ثم منطقة مكة المكرمة ١٢٫٤ ٪ ثم منطقة عسير ٨٫٩ ٪ وحائل ٧٫١ ٪، ويبدو أن نصيب بقية المناطق الإدارية من الدمج يتضاءل كلما ابتعدت عن العاصمة، إذ إن منطقة الجوف كانت الأقل حظا مقارنة مع بقية المناطق حيث بلغ معدل الدمج بها ١٫٨ ٪. كما أن بيانات الدراسة لم تشر إلى وجود تطبيق لبرامج الدمج في منطقة الحدود الشمالية وبالتالي تم استثناؤها من هذا الجدول.

جدول رقم ٣. أعداد مدارس التعليم التي تطبق الدمج في السعودية حسب المنطقة الإدارية.

المنطقة	التكرار	النسبة
الرياض	٤٩	٪٢٩
الشرقية	٣١	٪١٨,٣
مكة المكرمة	٢١	٪١٢,٤
عسير	١٥	٪٨,٩
حائل	١٢	٪٧,١
القصيم	٨	٪٤,٧
تبوك	٨	٪٤,٧
جازان	٧	٪٤,١
المدينة المنورة	٦	٪٣,٦
الباحة	٥	٪٣,٠
نجران	٤	٪٢,٤
الجوف	٣	٪١,٨
المجموع	١٦٩	٪١٠٠

وبانتقالنا إلى المناطق الرئيسية في المملكة والتي عددها ٥ مناطق فإن الجدول رقم ٤ يوضح تقدم المنطقة الوسطى في تطبيق الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، كما يلفت الانتباه إلى تساوي كل من المنطقة الشرقية والمنطقة الجنوبية في برامج الدمج المطبقة.

جدول رقم ٤ . أعداد مدارس التعليم العام التي تطبق الدمج حسب المنطقة الرئيسة.

المنطقة	التكرار	النسبة
الوسطى	٥٧	٣٤٪
الشرقية	٣١	١٨٪
الجنوبية	٣١	١٨٪
الغربية	٢٧	١٦٪
الشمالية	٢٣	١٤٪
المجموع	١٦٩	١٠٠٪

ويوضح الجدول رقم ٥ التسلسل التاريخي لعملية الدمج في المملكة العربية السعودية، حيث يشير هذا الجدول إلى أن البدايات قد كانت منذ فترة لا تزيد على العشر سنوات ، إذ إن الدمج قد بدأ عام ١٤١٠هـ، وقد كان في عدد محدود من المدارس الحكومية والخاصة لا تزيد عن مدرسة أو مدرستين. ويبدو أن تطبيق الدمج قد أخذ ينتعش خلال العام ١٤١٨هـ، أي قبل ما يقارب ٤ سنوات من وقت الدراسة، حيث تزايد عدد المدارس التي بدأت تطبق الدمج وبشكل كبير في المدارس الحكومية وفي نجد توقف عمليات تأسيس برامج دمج جديدة في المدارس الأهلية .

جدول رقم ٥. توزيع المدارس حسب بداية تطبيق الدمج وحسب ملكية المدارس .

تاريخ التأسيس	حكومي	خاص	المجموع
١٤١٠	١	٢	٣
١٤١٣	١	١	٢
١٤١٤	٥	--	٥
١٤١٦	٥	١	٦
١٤١٧	٨	--	٨
١٤١٨	٢٤	--	٢٤

تابع جدول رقم ٥.

تاريخ التأسيس	حكومي	خاص	المجموع
١٤١٩	٢٤	--	٢٤
١٤٢٠	٦٨	--	٦٨
المجموع	١٣٦	٤	١٤٠*

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٢٩ .

ويتفحص الجدول رقم ٦ نجد أن مدارس البنات كانت في بدايات تطبيق الدمج متقدمة على مدارس البنين ، وإن كان تقدمها محدودا بدرجة واضحة، ولكن يتفق هذا الجدول مع النتيجة السابقة في الجدول السابق من أن نقطة التحول في مصير الدمج في المملكة العربية السعودية قد كانت خلال العام ١٤١٨هـ. عموما يلاحظ أن مدارس البنين تعد في المقدمة في تطبيق الدمج على عدد أكبر من المدارس منذ ذلك الوقت وحتى وقت إعداد هذه الدراسة.

جدول رقم ٦. توزيع المدارس حسب بداية تطبيق الدمج وحسب الجهة التعليمية .

تاريخ التأسيس	بنين	بنات	المجموع
١٤١٠	١	٢	٣
١٤١٣	١	١	٢
١٤١٤	٥	--	٥
١٤١٦	٥	١	٦
١٤١٧	٥	٣	٨
١٤١٨	٢١	٣	٢٤
١٤١٩	٢٠	٤	٢٤
١٤٢٠	٦٣	٦	٦٩
المجموع	١٢١	٢٠	١٤١*

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٢٨ .

السؤال الثاني : ما هي أنواع الاحتياجات الخاصة التي تم دمجها في مدارس التعليم العام ؟ وأي فئة من الفئات الخاصة تمتعت بفرص دمج أكبر ؟

فيما يتعلق بهذا السؤال فإن الجدول رقم ٧ يشير إلى أن معظم الإعاقات قد تم التعامل معها من خلال الدمج ، إلا أن بعض ذوي الاحتياجات الخاصة قد نال نصيبا أكبر من الدمج كفئة الإعاقة العقلية والتي بلغت نسبة الدمج لها ٤٢,٧٪ من مجموع الأطفال المدمجين، تليها فئة صعوبات التعلم ٣٢,٤ ٪ ثم الإعاقة السمعية ١١,٩ ٪ ... إلخ .

ويبدو من بيانات الجدول أن فئة اضطراب التوحد قد كانت الأقل حظا بين بقية الإعاقات في تطبيق الدمج.

جدول رقم ٧. توزيع الأطفال المدمجين حسب نوع الاحتياجات الخاصة.

طبيعة الإعاقة	عدد الأطفال/الطلاب	النسبة
إعاقة عقلية	١٤٦١	٪٤٢,٧
صعوبات تعلم	١١٠٩	٪٣٢,٤
إعاقة سمعية	٤٠٦	٪١١,٩
اضطرابات نطق وكلام	١٩٦	٪ ٥,٧
إعاقة بصرية	٩٧	٪٢,٨
ضعف سمع	٥٨	٪١,٧
ضعف بصر	٣٦	٪١,١
اضطرابات سلوكية	٢٧	٪٠,٨
إعاقة حركية	٢٥	٪٠,٧
توحد	١١	٪٠,٢
المجموع	*٣٤٢٦	٪١٠٠

* عدد الأطفال/ الطلاب ينقص هنا عن العدد الإجمالي الموضح بالجدول رقم ٨ بسبب نقص المعلومات في الإجابة على هذا السؤال.

السؤال الثالث : ما معدل أعمار الأطفال المدمجين ؟ وفي أي المراحل الدراسية تم دمجهم؟

أظهرت النتائج بخصوص هذا السؤال معدلات عمرية متقاربة للأطفال المدمجين مع أعمار الأطفال العاديين في مدارس التعليم العام حيث تراوحت الأعمار ما بين ٨- ١٧ سنة بدءا من مرحلة الروضة والتمهيدي وحتى مرحلة الثانوية . إذ يشير الجدول رقم ٨ إلى أن معدل عمر الأطفال المدمجين ما قبل المدرسة قد بلغ (٨) سنوات و (١٠) سنوات في المرحلة الابتدائية و (١٤) سنة في المرحلة المتوسطة و (١٧) سنة في المرحلة الثانوية ، وهو ما يدل على التقارب والانسجام من الناحية العمرية بين الطلبة العاديين وغير العاديين في المدارس التي تطبق الدمج .

أما بالنسبة للمراحل الدراسية التي تم تطبيق الدمج بها فمن الواضح أيضا من خلال هذا الجدول توظيف الدمج في كافة المراحل التعليمية ، إلا أن مرحلة الابتدائي تليها مرحلة ما قبل المدرسة قد سجلتا أعلى معدل لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حيث بلغ عدد الطلبة في المرحلة الابتدائية ٢٨٠٧ وفي المرحلة ما قبل المدرسة ٥٤١ طفلا .

جدول رقم ٨. معدل أعمار الطلاب المدمجين حسب المراحل التعليمية.

المرحلة التعليمية	عدد المدارس	عدد الأطفال الطلاب	معدل العمر
روضة/ تمهيدي	٤٩**	٥٤١**	٨
ابتدائي	١٢٤	٢٨٠٧	١٠
متوسط	٧	١١٤	١٤
ثانوي	٤	٣٢	١٧
المجموع	١٨٤*	٣٤٩٤	----

* بعض المجمعات المدرسية تشمل أكثر من مرحلة.. ومن هنا جاء عدد المدارس في المراحل المختلفة أكثر من المجموع العام للعينة ١٦٩.

** شملت الأرقام هنا الأطفال المدمجين في مرحلة رياض الأطفال إضافة إلى بعض الطلبة المعاقين عقليا المدمجين في الفصول الخاصة في المدارس الابتدائية العادية والذين يتلقون مناهج مبسطة موازية لمرحلة التمهيدي.

السؤال الرابع : كم عدد المتخصصين في مجال التربية الخاصة الذين يعملون في مـدارس التعليم العام؟ وما هي مؤهلاتهم ؟

بينت النتائج بهذا الخصوص تواجد العديد من العاملين في مجال التربية الخاصة من معلمين وإخصائيين في المدارس العادية ، حيث أشار الجدول رقم ٩ إلى ما يصل إلى ٧٠٨ معلمي تربية خاصة يعملون في المدارس العادية ، كما أن عددا لا بأس به من الإخصائيين (٩٩) يعملون أيضا في مدارس التعليم العام . وقد تبدو هذه الأعداد كبيرة لمن ينظر لها بمعزل عن أعداد الأطفال المدمجين ، إلا أنها إذا ما قورنت بتلك الأخيرة ظهرت محدوديتها وضآلتها .

وفيما يتعلق بالمستويات التعليمية لأولئك العاملين في المدارس العادية من المتخصصين في ميدان التربية الخاصة ، فالجدول رقم ٩ أيضا يؤكد تفوق التعليم الجامعي ، حيث إن غالبية العاملين من حملة البكالوريوس ، سواء كانوا معلمين أو إخصائيين ٦٥ ٪ ، ٨٨ ٪ على التوالي . كما يوضح هذا الجدول ندرة المتخصصين العاملين في برامج الدمج من حملة الدراسات العليا.

جدول رقم ٩. توزيع العاملين في برامج الدمج حسب المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	المعلمون	الإخصائيون
تعليم عال	١ ٪	١ ٪
تعليم جامعي	٦٥ ٪	٨٨ ٪
تعليم ثانوي	٣٤ ٪	١١ ٪
المجموع	١٠٠ ٪	١٠٠ ٪
العدد	٧٠٨	٩٩

وفيما لو اطلعنا على مزيد من التفاصيل عن هؤلاء العاملين في برامج الدمج والتي يزودنا بها الجدول رقم ١٠ فإننا نجد أن نصف الأفراد المتخصصين العاملين في مدارس

التعليم العام هم من السعوديين والنصف الآخر من غير السعوديين . وهو ما يدل بشكل أو بآخر على استمرارية الحاجة إلى زيادة أعداد الخريجين السعوديين المتخصصين في هذا المجال .

جدول رقم ١٠. توزيع العاملين في برامج الدمج حسب الجنسية.

الجنسية	المعلمون	الإخصائيون	المجموع
سعوديون	٥١٪	٤٣٪	٥٠٪
غير سعوديين	٤٩٪	٥٧٪	٥٠٪
المجموع	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
العدد	٧٠٨	٩٩	٨٠٧

السؤال الخامس : ما هي البدائل التربوية المتاحة في المدارس العادية للأطفال الذين تم دمجهم ؟

أظهرت نتائج الدراسة أن معظم البدائل التربوية المرتبطة بالتربية الخاصة والتي يفترض أن تتوافر ضمن مدارس التعليم العام الموجودة متاحة في المملكة العربية السعودية لطلابها المدمجين ، وبالأخص الطلاب الذكور ، حيث يوضح الجدول رقم ١١ استفادة الطلبة المدمجين في مدارس البنين والبنات في المملكة من الخدمات والبدائل المتنوعة المتوافرة في مدارسهم العادية بكافة أنواعها باستثناء برنامج الفصول العادية بلا خدمات حيث إن مدارس البنات لم تستفد أو توظف هذا البرنامج بعد . و يوضح هذا الجدول تقدم برنامج غرفة المصادر من حيث تواجده كنمط خدمة مساند للفصول العادية داخل مدارس البنين (٧٧) برنامجاً تليها الفصول الخاصة (٧٥) برنامجاً ، ثم الفصل العادي مع خدمات داخل الفصل(٢٠) برنامجاً ، وتتدرج بقية البدائل إلى أن تصبح محدودةً جداً (٢) برنامج للفصل العادي بلا خدمات ، أي الدمج الكلي . أما عن مدارس البنات فيبدو أن

برنامج غرفة المصادر قد تفوق أيضا على غيره من البدائل (٢٤) برنامجا، يليه الفصول الخاصة (١٠) برامج. أما عن برنامج الفصل الخاص الذي يطبق فيه الدمج الجزئي مع الفصل العادي فإنه يتساوى مع برنامج الفصل العادي الذي يشمل تلقي خدمات داخل الفصل من حيث مدى الانتشار في مدارس البنات (٤) برامج ، ويبدو من هذا التسلسل في البدائل التربوية لدى مدارس البنين والبنات في المملكة التوجه لدى القائمين على تلك البرامج نحو توظيف أقل البيئات تقييدا في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير بدائل متعددة تتناسب ونوع الاحتياجات الخاصة المدمجة، وهو ما ينسجم مع نتائج دراسة كافالارو وآخرين avallaro, *et al* [١٢ ، ص ص ١٧٥-١٧٦].

جدول رقم ١١. البدائل التربوية المتوافرة للأطفال المدمجين في مدارس التعليم العام.

البدائل	مدارس بنين	مدارس بنات	المجموع	النسبة
فصول خاصة	٧٥	١٠	٨٥	٪ ٣٢,٩
فصل عادي مع غرفة مصادر	٧٧	٢٤	١٠١	٪ ٣٩,١
فصل خاص مع فصل عادي	١٧	٤	٢١	٪ ٨,١
فصل خاص مع خدمات داخل الفصل	٢٠	٤	٢٤	٪ ٩,٣
خدمات معلم جوال	٨	٢	١٠	٪ ٣,٩
خدمات استشاري تربية خاصة	١١	٤	١٥	٪ ٥,٨
فصل عادي بلا خدمات	٢	--	٢	٪ ٠,٩
المجموع	٢١٠	٤٨	٢٥٨*	٪ ١٠٠

* قد يتكرر أكثر من نوع من البدائل التربوية داخل نفس المدرسة.

السؤال السادس : كم عدد الأطفال المدمجين في البدائل التربوية المتوافرة في المدارس العادية؟ وما هي احتياجاتهم الخاصة؟

بالنظر إلى الجدول رقم ١٢ يتضح التوجه لدى معظم المدارس لفصل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن الأطفال العاديين، وبالأخص الإعاقة العقلية ، والتي تعتبر من الإعاقات الأقل تقبلا في الفصول العادية ، وهو ما يتفق مع دراسة السرطاوي [٨]، حيث نجد الفصول الخاصة تضم العدد الأكبر من الأطفال المدمجين (١٨٤٨) وإن نسبة عالية من هؤلاء الأطفال (١٣٤١) هم من الأطفال المعاقين عقليا يليهم الطلبة الصم (٣٢١) ثم المضطربون كلاميا (٧٥).

كما يشير الجدول إلى أن العديد من الأطفال يلتحقون بالفصول العادية حيث يندمج الطفل مع بقية الأقران العاديين في نفس البيئة التعليمية ، إلا أنه يتلقى خدمات مساندة في غرفة المصادر، و تشكل فئة صعوبات التعلم المجموعة الأكثر استفادة من هذا البديل التربوي ، كما يشكل الطلاب الذين يعانون من التوحد الفئة الأقل حظا بالاستفادة من هذا النمط . ويبدو أن الفصول العادية مع خدمات داخل الفصل كخدمات معلم التربية الخاصة المساعد أو المعلم المتجول أو المعلم الاستشاري أو حتى المعلم العادي قد كانت بديلا تربويا مهما للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حيث يلتحق (٦٠) طالبا وطالبة في هذه الفصول، ويبدو من الجدول أن الأطفال المعاقين بصريا وحركيا لم تتح لهم فرص الالتحاق بمثل تلك الفصول ، أما الفصول العادية بلا خدمات، حيث البيئة التعليمية الأقل عزلا ، فقد كانت مكانا مناسبا لمعظم الإعاقات البسيطة كاضطرابات النطق والكلام (٣٦) طفلا يليها الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم (١٩) ، (١٦) على التوالي .
من الواضح أن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية الكلية لم يتم إدماجهم بعد في هذا البديل التربوي .

جدول رقم ١٢. توزيع الأطفال على البدائل التربوية حسب طبيعة إعاقاتهم.

طبيعة الإعاقة	فصل خاص	فصل خاص+ زيارة لفصل عادي	فصل عادي+ زيارة غرفة مصادر	فصل عادي+ خدمات داخل الفصل العادي	فصل عادي بدون خدمات خاصة	المجموع	النسبة ٪
إعاقة سمعية	٣٢١	--	٢٥	٦٠	--	٤٠٦	١١,٩
ضعف سمع	٢٦	٢	١٠	١٣	٧	٥٨	١,٧
إعاقة بصرية	٨	٣٩	٣١	--	١٩	٩٧	٢,٨
ضعف بصر	٣	--	١٩	--	١٤	٣٦	١,١
إعاقة عقلية	١٣٤١	٧٤	١٧	٢١	٨	١٤٦١	٤٢,٧
اضطرابات سلوكية	٦	--	٥	٣	١٣	٢٧	٠,٨
توحد	٨	--	--	٢	١	١١	٠,٢
إعاقة حركية	١٣	١	٣	--	٨	٢٥	٠,٧
صعوبات تعلم	٤٧	٧	١٠١٣	٢٦	١٦	١١٠٩	٣٢,٤
اضطرابات نطق وكلام	٧٥	٨	٤٦	٣١	٣٦	١٩٦	٥,٧
المجموع	١٨٤٨	١٣١	١١٦٩	١٥٦	١٢٢	٣٤٢٦	١٠٠
النسبة	٪٥٤	٪٤	٪٣٤	٪٥	٪٣	٪١٠٠	

السؤال السابع: ما هي أشكال الدمج المستخدمة مع الطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام؟

يشير الجدول رقم ١٣ إلى أن الدمج الاجتماعي قد نال حيزاً أكبر من الدعم والمساندة في المدارس العادية ، حيث يشترك الطفل ذو الاحتياجات الخاصة مع الأقران العاديين في الأنشطة الاجتماعية واللامنهجية . كما أشارت البيانات إلى أن (١٧٢٤) طالباً وطالبة يتوافر لهم هذا النوع من الدمج ، كما يوضح الجدول أن عدد الطلبة الذين يستفيدون من الدمجين الاجتماعي والتعليمي معاً قد بلغ (١٤٣٩) طالباً وطالبة ، حيث

يشارك الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة الأطفال العاديين من خلال الدمج الكلي داخل الفصول العادية . وأما الطلبة الذين يشتركون جزئيا في الجانب التعليمي فقط فقد بلغ عددهم (٢٦٠) طالبا وطالبة، أي ما يمثل ٨٪ من أعداد الطلبة المدمجين.

جدول رقم ١٣. توزيع الأطفال المدمجين حسب نوع الدمج .

نوع الدمج/ طبيعة الإعاقة	دمج جزئي اجتماعي	دمج جزئي تعليمي	دمج كلي اجتماعي وتعليمي
إعاقة سمعية	٣٣٧	٨	٦٢
ضعف سمع	٣١	١١	١٤
إعاقة بصرية	١٦	٤٠	٥٢
ضعف بصر	٢	٢٢	١١٤
إعاقة عقلية	١١٨٠	٤٤	١٦٥
اضطرابات سلوكية	١٢	٦	٩
توحد	٩	--	٢
إعاقة حركية	٩	٢	١٣
صعوبات تعلم	٢١	٩١	١٠٠٨
اضطرابات نطق وكلام	١٠٧	٣٦	٤٣
المجموع	١٧٢٤	٢٦٠	١٤٣٩
النسبة (١٠٠٪)	٪٥٠	٪٨	٪٤٢

ويتضح من هذا الجدول أيضا أن الطلبة المعاقين عقليا هم من أكثر الأطفال المستفيدين من الدمج الاجتماعي (١١٨٠) طالبا وطالبة، يليهم الطلبة المعاقون سمعيا (٣٣٧) ثم الطلبة المضطربون كلاميا (١٠٧) ، أما الدمج التعليمي فيظهر أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أكثر المحظوظين في هذا الجانب (٩١) حيث تقل

احتياجاتهم الخاصة ويعتبرون إلى حد ما عاديين. وفيما يخص الدمج الكلي (الاجتماعي والتعليمي) فيظهر أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم أيضا يتميزون في تقدمهم على بقية الاحتياجات الخاصة في الاستفادة من هذا الجانب (١٠٠٨)، كما أن الطلبة الذين يعانون من اضطراب التوحد قد شكلوا الفئة الأقل استفادة من الدمج الكلي (٢) حيث تتزايد حاجاتهم الخاصة وبالتالي قد تحول دون استفادتهم من الخدمات المقدمة في هذا النوع من الدمج . ويبدو من هذه البيانات أن درجة الإعاقة تتفاعل عكسيا مع أشكال وأنواع الدمج المتاحة في المدارس العادية ، فكلما تعددت الإعاقة أو زادت شدتها زادت الحاجة إلى بدائل تربوية متخصصة أكثر تقييدا.

السؤال الثامن : ماهي التحضيرات والتعديلات التي أعدت في المدارس التي تطبق الدمج ؟

يتضح من خلال الجدول رقم ١٤ أن التركيز في عمليات الإعداد والتحضير(التهيئة المسبقة للدمج) في المدارس العادية التي تطبق الدمج والتي أجرت تحضيرات مسبقة قد كان منصبا على الجانب الخاص بالمستلزمات المكانية ، أي توفير التعديلات البنائية والمادية والأجهزة والأدوات الخاصة بالأطفال الذين يحتاجونها ، حيث بلغت نسبة أعداد المدارس التي اهتمت بهذا الجانب ٦١ ٪ من مجموع المدارس . ويأتي في المرتبة الثانية الاهتمام بعملية التوعية والتثقيف السابقة لعملية الدمج حيث بلغت نسبة المدارس التي اهتمت بهذا الجانب ٥٢٪ . أما نسبة المدارس التي اهتمت بالمستلزمات البشرية والمرتبطة بتوفير معلمي تربية خاصة ومختصين من الخدمات المساندة فهي تتجاوز ٣٥ ٪ ، وهي متواضعة رغم أهمية هذا الجانب كما أشارت دراسة الموسى[١٣]، ونلاحظ خلال الجدول رقم ١٤ ، عند المقارنة بين مدارس البنين والبنات في نفس النقاط السابقة ، أن مدارس البنين قد أولت اهتماما أكبر بالمستلزمات المكانية وعمليات التوعية

تفوق تلك التي جرت في مدارس البنات ، بينما نجد مدارس البنات قد اهتمت أكثر بتوفير المستلزمات البشرية ، كما نلاحظ أن كلتا الجهتين قد اهتمت إلى حد كبير بالمستلزمات المكانية مع أنها لا تعد أكثر أهمية من الجانبين الآخرين ، وبالأخص عملية التوعية والتثقيف ، وعموما تعتبر النقاط الثلاث الخاصة بهذا الجدول عمليات تحضيرية تعد عادة قبل تطبيق الدمج . ومما يجدر ذكره أن أغلب المدارس التي تطبق الدمج لم تجر أي نوع من أنواع التحضير للدمج.

جدول رقم ١٤. نسبة المدارس التي تمت بها التهيئة المسبقة لعملية الدمج حسب الجهة التعليمية *

أنواع التهيئة	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
التوعية والتثقيف	٪ ٥٧	٪ ٢٥	٪ ٥٢
المستلزمات المكانية	٪ ٦٣	٪ ٥٤	٪ ٦١
المستلزمات البشرية	٪ ٣٤	٪ ٤٣	٪ ٣٥

* وعليه فإن النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة ، تم استخلاصها من خلال المدارس التي حدثت بها التهيئة في جانب معين من أنواع التهيئة مقارنة بتلك المدارس التي لم تحدث بها التهيئة.

أما عن حجم التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج في مدارس البنين فالجدول رقم ١٥ يفصل تلك المساهمات حيث يتضح أن توفير وسائل وأدوات وطرق تدريس خاصة كانت الهم الأكبر لتلك المدارس . إذ إن نسبة المدارس التي أضافت وسائل تعليمية كانت ٦٠,٥٪ وطرق تدريس ٣٢,٦٪ ، ويشير الجدول إلى أن المدارس التي تم الحذف من مناهجها لصالح الأطفال المدمجين شكلت ٣٠٩ مدارس ، كما أن عمليات التعديل في المدارس المطبقة للدمج تركزت في مدارس البنين على التعديلات الصفية ، أي موقع وتنظيم الفصول ٣٠,٢٪. ثم تعديل البناء المدرسي ٢٦,٤٪ ثم التعديل في طرق التدريس ٢١,٧٪. أما المدارس التي قامت بعمليات استبدال تام لمناهجها فقد بلغت ١١,٧٪ من المدارس يليها عملية استبدال طرق التدريس ٨,٥٪. ويثير الاهتمام في الجدول رقم ١٥ أن

معظم مدارس الدمج لم تجر أي تغييرات على الإطلاق في العناصر السابقة ، حيث إن ٥٨,٦٪ من المدارس لم تغيّر المناهج ، و٤٨,٨٪ لم تغير البناء المدرسي ، و٤٩,٦٪ لم تغير البيئة الصفية ، و٢٣,٢٪ لم تغير الوسائل التعليمية ، كما أن ٣٧,٢٪ لم تغير طرق التدريس ، مما يدل على أن معظم التعديلات في مدارس البنين التي تطبق الدمج قد تركزت على إضافات رئيسة في الوسائل والأدوات وتعديلات بسيطة أو معدومة في بقية الجوانب الأخرى.

جدول رقم ١٥ . نسب حجم التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج بمدارس البنين .

	أضيف إليه	حذف منه	عدل عليه	استبدل	لم يتغير	المجموع
المنهج الدراسي	١١,٧	٣,٩	١٤,١	١١,٧	٦.,٥٨	٪١٠٠
البناء المدرسي	١٨,٦	١,٦	٢٦,٤	٤,٧	٨,٤٨	٪١٠٠
البيئة الصفية	١٥,٥	--	٣٠,٢	٤,٧	٤٩,٦	٪١٠٠
الوسائل التعليمية	٦٠,٥	--	١٢,٤	٣,٩	٢٣,٢	٪١٠٠
طرق التدريس	٣٢,٦	--	٢١,٧	٨,٥	٣٧,٢	٪١٠٠

ويوضح الجدول رقم ١٦ نسب التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج في مدارس البنات ، ويتفق هذا الجدول مع الجدول السابق في تركيز مدارس البنات أيضا على إضافة أدوات ووسائل تعليمية ، حيث بلغت نسبة المدارس التي أضافت وسائل ٥١,٩٪ يليها الاهتمام بإضافة طرق تدريس خاصة ٢٥,٩ ٪ أما عن التعديلات المرتبطة بالحذف فقد انصبت فقط على المنهج حيث إن ٧,١٪ من المدارس حذفت المناهج العادية المستخدمة واستبدلتها بمناهج خاصة للأطفال المدمجين ، ويلاحظ أن أكثر الموضوعات المعدلة في مدارس البنات التي تطبق الدمج تركزت على تعديل البيئة الصفية ٢٢,٢٪ يليها طرق التدريس ١٨,٥٪ ، أما عملية الاستبدال فلم تحدث في مدارس البنات إلا في جانبي البيئة الصفيّة

حيث تم استخدام فصول خاصة لدى ١١,١٪ كما استبدلت طرق التدريس والتي يبدو أنها كانت لا تتناسب مع الأطفال المدمجين في ٣,٧٪ من المدارس، ومن خلال هذا الجدول تتأكد نتيجة الجدول السابق، وهي محدودية التعديلات التي أجرتها المدارس العادية والتي تطبق الدمج إذ إنها لم تتجاوز الوسائل التعليمية وطرق التدريس، أما بقية العناصر والتي تعد مهمة لإنجاح الدمج فلم يطرأ عليها تغيير في معظم المدارس التي تطبق الدمج. وهو ما لا يتفق ونتائج دراسة فريمان وألكن Freeman & Alkin [٢، ص ص ١٤-١٥] والتي تؤكد ضرورة الاهتمام بإجراء التعديلات المناسبة لتسهيل عملية الدمج .

جدول رقم ١٦. نسب حجم التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج بمدارس البنات.

	أضيف إليه	حذف منه	عدل عليه	استبدل	لم يتغير	المجموع
المنهج الدراسي	٧,١	٧,١	١٤,٣	--	٧١,٤	٪١٠٠
البناء المدرسي	١٨,٥	--	١١,١	--	٧٠,٤	٪١٠٠
البيئة الصفية	٣,٧	--	٢٢,٢	١١,١	٦٣,٠	٪١٠٠
الوسائل التعليمية	٥١,٩	--	٣,٧	--	٤٤,٤	٪١٠٠
طرق التدريس	٢٥,٩	--	١٨,٥	٣,٧	٥١,٩	٪١٠٠

السؤال التاسع : من هم الأشخاص الأكثر إسهاما في تسهيل ومساندة برامج الدمج؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد استطلعت آراء المشرفين على برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام التي تطبق الدمج من خلال معايشتهم للتجربة بتقدير درجة الإسهام بـ ٥ نقاط حيث إن الدرجة الكلية هي ٤ درجات، وقد أجمعت النتائج والتي ظهرت في الجدول رقم ١٧ على أن معلمي التربية الخاصة ومديري المدارس هم أكثر الأشخاص إسهاما ودعما لبرامج الدمج في كل من مدارس البنين والبنات، حيث كانت درجة إسهام معلم التربية الخاصة تصل إلى ٣,٩٤ ٪ في مدارس البنين ، و٣,٢٧ ٪ في

مدارس البنات ، أما مديرو المدارس فقد كانت نسبة إسهامهم ٣.٦٦ ٪ في مدارس البنين ، و ٣.٣٥ ٪ في مدارس البنات ، وهو ما يشير إلى تميزهم حتى على معلمي التربية الخاصة في مدارس البنات ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كوك ورفاقه *Cook, et al* [٥ ، ص ٢٠٥] في الدور الفعال الذي يلعبه مديرو المدارس ومعلمو التربية الخاصة في مساندة برامج الدمج. إلا أن النتائج تختلف نوعاً ما بين مدارس البنين والبنات فيما يخص بقية المساهمين ، حيث تتميز مساهمة الأسرة في مدارس البنين عن مساهمتها في مدارس البنات . ويلاحظ أن تأثير مساهمة المعلم العادي في دعم برامج الدمج قد كان محدودا في هذه الدراسة ، حيث تقاربت النتائج بين مدارس البنين والبنات ٢.٦٤٪ و ٢.٥٨٪ على التوالي. ويبدو أن الإخصائيين المساعدين ، وإن كان دورهم محدوداً في المدارس التي تطبق الدمج بشكل عام إلا أنه كان أفضل في مدارس البنين ٢.٣٩ ٪ ، ومن الملاحظ أيضاً في

جدول رقم ١٧. درجة إسهام الأشخاص ذوي العلاقة في إنجاح الدمج حسب الجهة التعليمية *

الأشخاص	مدارس البنين	مدارس البنات
المعلم العادي	٢.٦٤	٢.٥٨
معلم التربية الخاصة	٣.٩٤	٣.٢٧
الأسرة	٢.٨٠	٢.١٩
الإدارة المدرسية	٣.٦٦	٣.٣٥
الإخصائيون المساندون	٢.٣٩	١.٨١
الأطفال العاديون	٢.٦٦	٢.٢٣
الأطفال المعاقون	٢.٧١	١.٨٩

* تم احتساب الدرجة من خلال مقياس من خمس نقاط على النحو التالي: إسهام أساسي (٤)، إسهام جيد (٣)، إسهام متواضع (٢)، إسهام ضعيف (١)، بلا إسهام (٠).

هذا الجدول أن الأطفال المعاقين قد كان إسهامهم في نجاح الدمج أفضل لدى البنين من إسهام الأطفال العاديين ، والعكس تماما حدث في مدارس البنات ، حيث يلعب الأطفال العاديون دورا أفضل في الدمج . وقد يعود ذلك إلى اختلاف أنواع الإعاقات المدمجة أو الاتجاهات القائمة على ضوء عمليات التهيئة المسبقة.

السؤال العاشر: ما مدى نجاح برامج الدمج التي تم تطبيقها، وما هي عوامل النجاح المؤثرة؟

يؤكد الجدول رقم ١٨ نجاح الدمج في معظم المدارس التي تطبقه في المملكة العربية السعودية فبلغت نسبته ٨٤٪ حيث بلغت نسبة الإخفاق وعدم النجاح ١٦٪ فقط مما يدل على ملاءمة الدمج كبديل تربوي للأطفال المعاقين ، أما عن نسب النجاح والإخفاق بين مدارس البنين والبنات ، فمن الواضح أن مدارس البنين تتفوق على مدارس البنات من حيث تحقيق نسب نجاح عالية تصل إلى ٩٠٪ ، ويبدو أن برامج الدمج لدى البنات ، وإن حققت قدرا من النجاح تقارب النصف تقريبا إلا أنها تميل إلى الإخفاق في ٥٢٪ من المدارس، وهو ما يدل على وجود معوقات عديدة تواجه تلك المدارس .

جدول رقم ١٨. مقارنة نسبة النجاح والإخفاق لبرامج الدمج من وجهة نظر القائمين عليها حسب الجهة التعليمية .

النجاح/ الإخفاق	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
النجاح	٪ ٩٠	٪ ٤٨	٪ ٨٤
الإخفاق	٪ ١٠	٪ ٥٢	٪ ١٦
المجموع	٪ ١٠٠	٪ ١٠٠	٪ ١٠٠

أما عن عوامل النجاح التي ساهمت في نجاح المدارس التي شاركت في هذه الدراسة والتي جاءت من وجهة نظر القائمين على الدمج في بعض المدارس المشاركة فإن الجدول رقم ١٩ يوضح تلك العوامل.

ويبدو من نتائج هذا الجدول أن ٢١٪ من المدارس تعتبر أسباب النجاح هي إتاحة فرص التفاعل بين الأطفال المعاقين والأقران العاديين يتبعها التعاون بين العاملين في المدرسة ١٩٪ ثم يليها التحسن والتغير الحاصل لدى الأطفال المعاقين في بيئة الإدماج ١٣٪ ، فالتغير في الاتجاهات لدى مجتمع المدرسة نحو الأطفال المعاقين ٨٪. ويتساوى دور الإدارة المدرسية في نجاح الدمج مع الدور الذي تلعبه درجة الإعاقة البسيطة ٦٪، كما يتساوى دور معلمي التربية الخاصة مع المساهمات القائمة على مراعاة الفروق الفردية لدى الأطفال المعاقين ٣٪ والذي يفترض أن يقوم به المعلمون العاديون.

ويلاحظ من خلال نفس الجدول رقم ١٩ أن هنالك فروقا في عوامل النجاح بين مدارس البنين والبنات ، ففي حين تعد إتاحة الفرص للتفاعل بين الأقران العاديين وغير العاديين عاملا مهما لنجاح الدمج لدى مدارس البنين، تعتبر نفس النقطة من العوامل ذات التأثير المحدود جدا لدى مدارس البنات ، أما عن التحسن في أداء الأطفال فيبدو أن هنالك اتفاقا بين الطرفين مدارس البنين والبنات على أهمية هذا الجانب في نجاح الدمج إذ كان يعتبر الأكثر أهمية لدى مدارس البنات، وهو ما أكدته دراسة الخشرمي Alkhashrami [١١ ، ص ص ٢٢٩-٢٣٠]. كما أن التعاون بين العاملين في المدارس العادية قد سجل درجة مناسبة من الأهمية لدى مدارس البنين ٩٪ في حين لم يلق أي اهتمام لدى المدارس التي أجابت على السؤال من مدارس البنات ، ويتضح من الجدول أن من عوامل نجاح الدمج لدى مدارس البنات هو درجة الإعاقة البسيطة في حين يتلاشى دور التعاون بين العاملين و الإدارة ودور الاتجاهات نحو المعاقين ومراعاة الفروق الفردية كعوامل تساهم في نجاح الدمج، مع أن تلك المتغيرات تعد جوهرية ومهمة لنجاحه. وتتفق النتائج بشكل

عام في الجوانب السابقة مع دراسة السرطاوي وزملائه [٦ ، ص ٢٠] ودراسة عبدالجبار ومسعود [٧ ، ص ١].

جدول رقم ١٩. عوامل نجاح الدمج من وجهة نظر القائمين على الدمج حسب الجهة التعليمية *

عوامل نجاح الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
إتاحة الفرصة للأطفال للتفاعل مع أقرانهم	٪ ٢٤	٪ ٤	٪ ٢١
تحسن أداء الأطفال	٪ ١٣	٪ ١٤	٪ ١٣
التعاون بين العاملين في المدرسة	٪ ٩	--	٪ ١٩
تغيير الاتجاهات نحو الأطفال	٪ ٨	--	٪ ٨
دور الإدارة	٪ ٦	--	٪ ٦
درجة الإعاقة البسيطة	٪ ٥	٪ ٧	٪ ٦
معلمو التربية الخاصة	٪ ٣	٪ ٤	٪ ٣
مراعاة الفروق الفردية	٪ ٣	--	٪ ٣

* النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة، حسبت من خلال تحديد عدد المدارس التي ذكرت عوامل نجاح الدمج، مقارنة بتلك المدارس التي لم تشر إلى هذه العوامل.

السؤال الحادي عشر: ما هي المعوقات التي تواجه تطبيق برامج الدمج الحالية في المملكة العربية السعودية ؟

تشير النتائج في الجدول رقم ٢٠ إلى محدودية المدارس التي استجابت لهذا السؤال، وإن كان هنالك مدارس سبق وأن ذكرت أن الدمج لم يكن ناجحا تماما لديها، على أية حال فإن آراء القائمين على برامج الدمج الذين استجابوا لهذا السؤال تشير إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه الدمج تعود إلى الاتجاهات السلبية نحو الأفراد المعاقين ٤٪ يليها نقص الخبرة والمعرفة بالإعاقة ٣٪. وتنال نفس الأهمية من حيث اعتبارها معوقات عدم توافر المعلم المتخصص وتعدد الإعاقات وشدتها ، وعدم التهيئة المسبقة للدمج ٢٪.

كما أن عدم تعاون الأسرة وعدم توافر تسهيلات بنائية والتشخيص الخاطئ قد نالوا أيضاً درجة موحدة ١٪ من حيث موقعهم من تلك المعوقات .

وبمقارنة مدارس البنين والبنات يتضح أن أهم المعوقات التي اتفقت عليها مدارس البنين والبنات هي الاتجاهات السلبية حيث حصلت على نفس الدرجة لدى الطرفين ٤٪ إلا أن عدم توافر المعلم المتخصص و نقص الخبرة والمعرفة كانتا أكثر المعوقات التي تواجه الدمج من حيث الأهمية بالنسبة لمدارس البنات، إذ حصلا على نسبة ١١٪ و٧٪ على التوالي ولم تكن نفس النقاط بذات الأهمية لدى مدارس البنين ٢ ٪.

أما مدارس البنين فقد أشارت إلى أن عدم التهيئة المسبقة قد كان إحدى العقبات، حيث لم يتم تحضير بعض المدارس لبرامج الدمج ٣٪ إضافة إلى أن تعدد الإعاقات لدى الطلبة المدمجين ٢٪ شكل أيضا عائقاً أمام الدمج.وتتفق النتائج هنا مع ما جاء في دراسة زكريا [٤ ، ص ص ٦٨-٧٨] ودراسة السرطاوي [٩ ، ص ١٦] واللتين تؤكدان أهمية التخطيط والإعداد المسبق للدمج قبل الشروع في تطبيقه.

جدول رقم ٢٠. معوقات نجاح برامج الدمج من وجهة نظر القائمين على الدمج حسب الجهة التعليمية *

معوقات نجاح الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
الاتجاهات السلبية	٤ ٪	٤ ٪	٤ ٪
نقص الخبرة والمعرفة	٢ ٪	٧٪	٣ ٪
عدم توافر المعلم المتخصص	--	١١ ٪	٢ ٪
تعدد إعاقات الأطفال	٢ ٪	٤ ٪	٢ ٪
عدم التهيئة المسبقة	٣ ٪	--	٢ ٪
عدم تعاون الأسرة	--	٤ ٪	١ ٪
عدم توافر فصول وتسهيلات بنائية	١ ٪	--	١ ٪
التشخيص الخاطئ	١ ٪	٤ ٪	١ ٪

* النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة، تم استخلاصها من خلال تحديد عدد المدارس التي ذكرت معوقات الدمج، مقارنة بتلك المدارس التي لم تشر إلى هذه المعوقات.

السؤال الثاني عشر : ما هي الاقتراحات لتحسين فرص نجاح الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في برامج الدمج في المدارس العادية ؟

يشير الجدول رقم ٢١ إلى أن من أهم المقترحات لدى مدارس التعليم العام للبنين والبنات التي تطبق الدمج هو توفير أجهزة ووسائل تعليمية وترفيهية تدعم الدمج ١٦٪ ، ويعتبر زيادة وتشجيع فرص التفاعل بين الأقران العاديين وغير العاديين في مدارس البنين مقترحا مهما لتطوير الدمج ١٤٪، وهو ما يتفق مع دراسة مالمسكوج وماكدونال Malmskog & McDonnell [١٠ ، ص ٢١١] حيث يبرز دور المعلم العادي في هذا الجانب، في حين يعتبر توافر عدد كاف من معلمات التربية الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات عنصرا أساسيا ١٤٪ . كما أن مدارس البنين تقترح تطوير وزيادة الوعي ببرامج الدمج ١٤٪ ، وأما مدارس البنات فتهتم بالمقترح الخاص بتدريب المعلمين والعاملين مع الأطفال المدمجين ١٤٪ ويبدو أن مدارس البنين تقترح التوسع في برامج الدمج ١٠٪ في حين تقترح مدارس البنات التقييم المستمر لبرامج الدمج القائمة ١١٪.

ويلاحظ أن مدارس البنين تواجه مشاكل بنائية من نوع ما تجعلها تقترح إجراء تعديلات بنائية خاصة ٢٪ إلا أن مدارس البنات لا تواجه تلك المشكلة أو لا تعدها من المقترحات الأساسية لتحسين الدمج لديهم.

جدول رقم ٢١. مقترحات التطوير لبرامج الدمج من وجهة نظر القائمين على الدمج حسب الجهة التعليمية *

مقترحات تطوير برامج الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
توفير أجهزة ووسائل تعليمية وترفيهية	١٦٪	١٨٪	١٦٪
زيادة الوعي ببرامج الدمج	١٤٪	٧٪	١٣٪
تشجيع فرص التفاعل بين الأطفال خلال الأنشطة	١٥٪	٤٪	١٢٪
التوسع في عملية الدمج لفئات أخرى	١٠٪	٤٪	١٠٪
تدريب المعلمين والعاملين	٤٪	١٤٪	٥٪

تابع جدول رقم ٢١ .

مقترحات تطوير برامج الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
توفير عدد كاف من معلمي التربية الخاصة	٣ ٪	١٤ ٪	٥ ٪
توفير خدمات مساندة	٤ ٪	٤ ٪	٤ ٪
التقييم المستمر لبرامج الدمج	٣ ٪	١١ ٪	٤ ٪
تطوير المناهج	٢ ٪	٤ ٪	٢ ٪
إجراء تعديلات بنائية	٢ ٪	--	٢ ٪

* النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة ، تم استخلاصها من خلال تحديد عدد المدارس التي ذكرت مقترحات لتطوير الدمج ، مقارنة بتلك المدارس التي لم تشر إلى هذه المقترحات.

تلخيص النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مسح شامل للمدارس التي تطبق الدمج في المملكة العربية السعودية ؛ وذلك بغرض التعرف على أبعادها ومضامينها وبالتالي تقديم معلومات تفصيلية توضح مدى نجاح تلك التجارب والعقبات التي تواجهها وما يمكن إعداده لتحسين مستوى الخدمات المطروحة للأطفال المعاقين . ولهذه الأهداف تم وضع اثني عشر سؤالاً رئيساً تركز على اثني عشر بعداً لها علاقة بالدمج على النحو التالي :

البعد الأول : انتشار برامج الدمج

وقد دلت النتائج في هذا الجانب إلى أن بدايات الدمج قد كانت بطيئة في المملكة حيث بدأ عام ١٤١٠هـ وظلت محدودة في بعض المدارس الأهلية والحكومية حتى عام ١٤١٧هـ. ومنذ ذلك التاريخ تزايدت برامج الدمج بشكل كبير وملحوظ حتى الوقت الراهن وقت إعداد الدراسة.

مما يدل بلا شك على تغير الاتجاهات لدى أفراد المجتمع نحو الدمج إضافة إلى الاهتمام الخاص الموجه لدى المسئولين القائمين على برامج التربية الخاصة في الجهات

الرسمية لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفرص المتساوية بين الأطفال العاديين وغير العاديين، وتشير النتائج إلى انتشار الدمج في كافة المناطق الرئيسة والإدارية بالمملكة ولاسيما المنطقة الوسطى ، إذ إن مدينة الرياض والمدن المجاورة عايشت انتشارا أكبر للدمج ، وذلك نتاج حتمي لكثافة خريجي تخصصات التربية الخاصة في هذه المنطقة .

وقد أكدت نتائج هذه الدراسة تقدم مدارس البنين من حيث نسبة انتشار برامج الدمج التابعة لها ، مع أن بدايات الدمج كانت من صالح مدارس البنات الأهلية ، إلا أن السنوات الأخيرة شهدت تراجعا في جانب مدارس البنات وبالتحديد في القطاع الأهلي وتقدما لمدارس البنين الحكومية ، وقد يكون السبب في ذلك تضارب رغبة تلك المدارس الأهلية في تقديم خدمات لفئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع المصالح المادية لتلك المدارس ، كنتيجة لرفض العديد من أولياء أمور الأطفال العاديين فكرة دمج أبنائهم مع المعاقين. أما عن مدارس البنات الحكومية ، فقد يكون أحد أسباب عدم الانتشار لبرامج الدمج هو رفض المتخصصات في مجال التربية الخاصة من المعلمات الانتقال إلى خارج الرياض للعمل في المدارس التي تطبق الدمج لظروف أسرية .

البعد الثاني : أنواع الإعاقات المدمجة

يبدو من نتائج الدراسة أن القائمين على برامج الدمج في المملكة العربية السعودية قد اهتموا بكافة الإعاقات وأتاحوا للكثير من هؤلاء الأطفال فرص الالتحاق بمدارس عادية ، إلا أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم والإعاقة السمعية قد تقدموا على بقية الأطفال المدمجين ، وقد يكون السبب في ذلك درجة الإعاقة البسيطة التي تجعل فرص الدمج لهؤلاء الطلبة أسهل ، أو لعدم توافر خدمات مناسبة لهذه الفئات في المناطق التي يعيشون بها ، مما دفع بضرورة دمجهم في المدارس العادية. ويتضح أيضا

بالنسبة لنوع الإعاقة أن الأطفال الأكثر شدة في إعاقاتهم لا تتوافر لهم فرص الإدماج بشكل كاف في مدارس التعليم العام في المملكة.

البعد الثالث : العمر والمرحلة الدراسية

أكدت نتائج الدارسة أن أعمار الأطفال الذين تم دمجهم قد كانت متقاربة تقريبا مع أقرانهم في كافة المراحل التعليمية التي ألحقوا بها والتي شملت جميع المراحل . وهو ما يتفق مع ما توصلت له الكثير من الدراسات السابقة من أهمية تقارب العمر بين الأقران العاديين وغير العاديين في المدرسة العادية لتسهيل عملية التفاعل بينهم، ويبدو أن الدمج في المملكة العربية السعودية، وإن كان قد مر بكافة المراحل التعليمية إلا أنه قد تركز في المراحل الابتدائية، حيث تتزايد فرص الطلاب للنجاح والتقدم مقارنة مع المراحل اللاحقة والتي تزداد متطلباتها .

إلا أنه من الواضح أن مرحلة الروضة والتمهيدي لم يتم تفعيلها بشكل كاف رغم أهميتها كخطوة أولية في تحسين الاتجاهات وزيادة تقبل الأطفال غير العاديين، وهو ما أكدته دراسة كول ورفاقه Cole, *et al* [١٤] حول المراحل الدراسية، حيث ركزت دراستهم على أهمية مرحلة ما قبل المدرسة في تحسين فرص نجاح الدمج لسهولة ضبط البيئة التعليمية والاجتماعية.

البعد الرابع : العاملون في برامج الدمج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن نسبة لا بأس بها من المعلمين والإخصائيين المساعدين في مجال التربية الخاصة يعملون في المدارس العادية لتسهيل عملية الدمج، وأن معظم هؤلاء هم من حملة الدرجة الجامعية في مجال تخصصاتهم مما يدل على الإعداد والتأهيل المسبق للعاملين في برامج الدمج ، إلا أن الدراسة أوضحت أن نصف العاملين

تقريبا من غير السعوديين مما يشير بشكل أو بآخر إلى افتقار العديد من المناطق للمتخصصين السعوديين، وقد يكون ذلك ناتجا عن تواجد قسم التربية الخاصة في مدينة الرياض وبالتالي عزوف العديد من المعلمين المتخرجين والمتخصصين للعمل في مناطق أخرى خارجها، وهو ما يؤكد الحاجة إلى فتح أقسام أخرى للتربية الخاصة في معظم المناطق الإدارية في المملكة . ومن جانب آخر فقد أظهرت النتائج تفوق أعداد العاملين المتخصصين من الذكور في مدارس التعليم العام على العاملات المتخصصات من الإناث، وقد يرجع ذلك أيضا لنفس المبرر السابق، وهو عزوف النساء عن الابتعاد عن مكان السكن الأصلي لأسباب اجتماعية، كما لا يفوتنا أيضا أن برامج دمج البنين تفوق عددا برامج دمج البنات مما يعني أن هناك وظائف أكثر متاحة للذكور المتخصصين .

البعد الخامس : البدائل التربوية

يبدو من خلال نتائج الدراسة أن نوع البدائل التربوية المتاحة للأطفال المدمجين في المملكة يتزايد بازدياد الاختلافات الفردية داخل مدارس التعليم العام وحسب ما تقتضيه حاجات الأطفال . ومن الواضح أن تلك البدائل قد لاقت رواجا بكافة أشكالها في مدارس البنين التي تطبق الدمج في حين لم تستفد مدارس البنات من برنامج الفصل العادي بلا خدمات مما يدل على عدم إمكانية استفادة الطالبات المدمجات من ذلك البديل لعدم حاجتهن لخدمات متخصصة داخل أو خارج الفصل، أو لرفض معلمات التربية العادية تحمل مسئولية تعليمهن دون دعم من الخدمات المساندة .

وتؤكد المعلومات في هذا البعد توافر غرفة المصادر كبديل تربوي في عدد كبير من المدارس التي تطبق الدمج، وربما يعود ذلك لانتشار حالات صعوبات التعلم بين الأطفال العاديين، كما تؤكد النتائج تواجد العديد من الفصول الخاصة في المدارس التي تطبق الدمج وقد يكون ذلك مرتبطا أو ناتجا عن تواجد العديد من الأطفال المعاقين الذين

تتطلب إعاقتهم تواجدهم في مثل تلك الفصول كالأطفال المعاقين عقليا والذين سبق الإشارة إلى دمج نسبة كبيرة منهم في مدارس التعليم العام ، ويتضح أيضا من بقية البدائل التربوية التي توفرها المدارس العادية للأطفال المدمجين توجه المسئولين عن برامج الدمج في المملكة لإتاحة الفرص للدمج في أقل البيئات تقييدا ، وذلك انسجاما مع آراء البحوث والدراسات التي تركزت على هذا الجانب وأهميته في تحسين فرص التعلم والنجاح .

البعد السادس : عدد الأطفال المدمجين

بالنسبة لأعداد الأطفال المدمجين في البدائل التربوية المختلفة أوضحت النتائج أن توزيع الطلبة المدمجين على البدائل التربوية المتوافرة في مدارس التعليم العام قد جاء متفقا مع نوع ودرجة الإعاقة ، حيث تتزايد فرص التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة في البيئات الأقل تقييدا ، وتزداد فرص عزلهم في فصول خاصة كلما زادت شدة الإعاقة أو بعدها عما يعتبر عاديا ، ويبدو من بيانات هذا البعد أن الأطفال المعاقين عقليا قد كانوا الأكثر عددا بين بقية الأقران المدمجين ، يليهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، المعاقون سمعيا والطلبة المضطربون كلاميا ، وذوو الإعاقة البصرية ، ضعف السمع ، ضعف البصر ، الاضطرابات السلوكية ، الإعاقات الحركية وأخيرا اضطراب التوحد. وقد بلغ عدد الأطفال المدمجين الموزعين على البدائل التربوية في المدارس العادية ٣٤٢٦ طالبا وطالبة حسب ما جاء في نتائج الدراسة ، مما يدل على أن الدمج ، بالرغم من انتشاره في المملكة إلا أن العديد من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مازالوا يتلقون تعليمهم في بدائل تربوية منعزلة. ولا يفوتنا أن نشير إلى أن الإحصاءات السابقة قد أشارت إلى وجود نسب عالية من الأطفال المعاقين عقليا وذوي صعوبات التعلم في المملكة ، وهو ما يتفق مع الاهتمام المتزايد بهذه الفئات لتقليص الحاجة إلى بناء مؤسسات متخصصة لهم وبالتالي عزلهم عن المجتمع .

أما عن برامج الدمج المتوافرة في المدارس العادية فقد أشارت البيانات إلى أن برنامج الفصول الخاصة يتقدم بقية البرامج يليه برنامج غرفة المصادر، وهو ما يتناسب مع أنواع الإعاقات المشار لها مسبقا والتي يستفيد، البعض منها في الفصول العادية مع خدمات مساندة والبعض الآخر لا يستفيد وبالتالي يحتاجون لخدمات متخصصة تقدم لهم في فصول خاصة . وقد شدد الحمدان والسرطاوي[١٥] على أهمية الدمج للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في الفصول العادية، مع تزويدهم بخدمات مساندة كتلك المتوافرة في غرفة المصادر. واتفق معهما في أهمية الخدمات المساندة كل من باودلر وديلينزي Bowdler & Delinzy [١٦].

البعد السابع: نوع الدمج

أما عن النتائج المرتبطة بنوع الدمج فمن الواضح أن الدمج بنوعيه الاجتماعي والتعليمي يستفاد منه ضمن مدارس التعليم العام التي تطبق الدمج في المملكة، ويتضح لنا في هذا الخصوص تزايد فرص استفادة الأطفال من الدمج التعليمي كلما قلت درجة الإعاقة وتناقص تلك الفرص كلما زادت (مما يعني أن نوع الدمج يتفاعل عكسيا مع درجة الإعاقة، فكلما زادت شدة الإعاقة أو تعددها زادت الحاجة إلى بدائل أكثر تقييدا) .

البعد الثامن : التهيئة والتعديلات

يتضح من نتائج الجزء الخاص بالتهيئة عدم الاهتمام الكافي لدى معظم المدارس التي طبقت الدمج في المملكة بالجانب التوعوي والتثقيفي والذي يسبق عادة تطبيق برامج الدمج حيث احتل المرتبة الثانية من الأهمية من بين أولويات الدمج، كما يتضح عدم تزويد بعض المدارس التي تطبق الدمج بأشخاص متخصصين في مجال التربية الخاصة قبل

الشروع في تطبيقه، مما قد يكون ترك تأثيرا سلبيا على مستوى الخدمات المقدمة والاتجاهات نحو الدمج والأطفال المعاقين في المدارس التي لم يراع بها ذلك الجانب.

إذ يبدو أن معظم الاهتمام تركز على التعديلات المكانية البنائية باعتبار أنها العنصر المتاح الأسهل بين بقية التعديلات، وهو ما يدل على الحاجة القصوى للتدخل لإجراء تهيئة ملائمة للأفراد ذوي العلاقة في المدارس العادية وتزويد تلك المدارس بالمتخصصين المناسبين لتجنيب السقوط في أخطاء التطبيق الغير ملائمة. ومن جانب آخر يبدو أن معظم المدارس التي طبقت الدمج لم تجر تعديلات في معظم المستلزمات الأساسية للدمج كالمرافق المدرسية، والمناهج والأساليب التدريسية، حيث تركزت معظم التعديلات الرئيسة على التغيير في الأدوات والوسائل المستخدمة للتعليم . أما بقية الجوانب كالمناهج وتعديل الفصول وطرق التدريس فقد كانت التعديلات بها محدودة جدا، رغم أهميتها في تحسين فرص نجاح الدمج، خاصة وأن بيانات هذه الدراسة قد أشارت إلى أن أعلى نسبة من الأطفال المدمجين هم من ذوي الإعاقات العقلية والتي تتطلب تعديلا في المناهج كاستخدام المنهاج الفردي ، كما تتطلب تعديلا في طرق التدريس والأدوات التعليمية وتنظيم الفصول الدراسية. ولا شك في أن التقصير في تلك الجوانب لن يفي بحاجات الأطفال ومتطلباتهم التعليمية وبالتالي قد يكون عاملا معوقا يؤدي إلى فشلهم وبالتالي فشل دمجهم .

البعد التاسع : الأشخاص المساهمون في الدمج

أشارت نتائج هذا البعد إلى أن معلمي التربية الخاصة ومديري المدارس العادية كانوا أكثر المساهمين في إنجاح البرامج القائمة للدمج في مدارس البنين والبنات مما يدل على محدودية مساهمة الأفراد الآخرين ذوي العلاقة كالمعلم العادي والأسرة والمختصين المساعدين والأطفال العاديين وغير العاديين في المساهمة لتحسين سبل نجاح الدمج، وهو

ما قد يكون ناتجاً عن نقص في التهيئة المسبقة أو الإعداد الكافي لأولئك الأشخاص مما لا يتيح لهم فرص المشاركة والمساهمة الفاعلة في برامج الدمج. وقد أكدت دراسات سابقة أهمية الإعداد المسبق في تعديل الاتجاهات نحو الأطفال المعوقين وبالتالي مزيد من التقبل والتفاعل معهم، كدراسة بوشنر وبييترز Bochiner & Pieters [١٧] والتي أفادت أن التدريب أثناء الخدمة للعاملين من غير المتخصصين في المدارس العادية يساعد على تغيير اتجاهاتهم نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .

البعد العاشر : مدى نجاح الدمج وعوامل النجاح

يبدو من نتائج هذا البعد أن الدمج إجمالاً يعد ناجحاً في المملكة العربية السعودية، مما يدل على تقبل مدارس التعليم العام لهذا الجانب، كما يشير بشكل أو بآخر إلى زيادة فرص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي خدمات التعليم في بيئة طبيعية أسوة بالأقران العاديين، مما يقلص حتماً الحاجة للمراكز المتخصصة والتي تكون عادة مرهقة اقتصادياً و تستدعي العديد من الوظائف والتخصصات. ومن المؤكد أن الدمج في بداياته لم يكن ناجحاً بشكل ملموس كما هو الآن، حيث إن ازدياد الفترة الزمنية للتطبيق يتيح فرصة أفضل لنجاحه، وهو ما أكده فيويل و أويلوين Fewell & Oelwin [١٨].

ومن الجدير بالذكر أن برامج الدمج في مدارس البنين قد كانت أكثر نجاحاً وأقل إخفاقا من تلك المطبقة في مدارس البنات حيث توافرت فرص أفضل للتفاعل الاجتماعي والأكاديمي بين الأقران العاديين وغير العاديين، وقد دعم ذلك، التعاون القائم بين العاملين في المدارس العادية ومعلمي التربية الخاصة القائمين على برامج الدمج، فقد أكد جنكنز ورفاقه Jenkins, *et al* [١٩] أن توظيف برامج منظمة داخل المدارس العادية لحفز التفاعل الاجتماعي بين الأقران يؤدي إلى تحسن لدى الأطفال المدمجين.

وقد يكون التحسن الذي طرأ على الأطفال في بيئة التعليم العادية عاملاً آخر من ضمن العوامل الهادفة في تحسين فرص الدمج لدى مدارس البنين . أما مدارس البنات التي نجحت في تطبيق الدمج فقد أشارت إلى أن عوامل النجاح كانت تتركز على درجة الإعاقة للطلبة المدمجين والاتجاهات نحوهم إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الأقران العاديين وغير العاديين. ويبدو من نتائج مدارس البنات التركيز هنا على الدور الذي يلعبه الطفل نفسه وظروفه المصاحبة في إنجاح دمجه وليس على العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية وما يصحبها من تهيئة وتسهيلات بشرية وأدوات وطرق ملائمة تساهم في نجاح الدمج. وقد أكدت أدبيات عديدة في التربية الخاصة أن الدمج يجب أن ينطوي على التقبل غير المشروط للأطفال والتركيز على كيفية مساعدتهم ودعمهم، لا على الأسباب وأنواع الإعاقات ، وهو ما يتم حفزه من خلال التوعية والتدريب للعاملين مع هؤلاء الأطفال، كما أكد ذلك كل من ليندسي وديفورجس Lindsy & Deforges [٢٠] .

البعد الحادي عشر : معوقات تطبيق الدمج

أشارت بيانات الدراسة المتعلقة بالمعوقات إلى إجماع مدارس البنين والبنات التي تطبق الدمج على دور الاتجاهات السلبية للعاملين في المدارس العادية في إعاقة نجاح الدمج وهو كما أشرنا مسبقاً عنصر يجب تداركه قبل الشروع في تطبيق الدمج .

كما أشارت بعض مدارس البنين إلى أن عدم التهيئة المسبقة وشدة الإعاقات المدمجة كانتا من عوامل إعاقة الدمج لديهم ، حيث يبدو أن بعض المدارس اتجهت إلى دمج بعض الأطفال المعاقين عقلياً في فصول عادية على الرغم من عدم استفادتهم وملاءمة الخدمات لهم مما شكل انطباعات سلبية لدى معلمي التربية العادية والطلبة في تلك المدارس نحو الأطفال المعاقين، كما أشارت نتائج مدارس البنات إلى أن عدم توافر المعلمات المتخصصات ونقص الخبرة والمعرفة لدى معلمات التربية العادية كانا من أهم

المعوقات أمام نجاح الدمج لديهن. وهي في الواقع معوقات جوهرية لا يمكن التغاضي عنها، حيث إن توفير معلمات متخصصات يخفف الضغط والأعباء على معلمات التربية العادية ويساند عملية الدمج، خاصة وأن معلمات التربية العادية يعانين من نقص كبير في خبراتهن ومعرفتهن المرتبطة بالدمج والأفراد المعاقين مما يدل على عدم تأهيلهن المسبق لمراعاة الفروق الفردية في الفصول العادية.

البعد الثاني عشر : اقتراحات لتحسين الدمج

قدم كل من مدارس البنين والبنات التي تطبق الدمج عدداً من الاقتراحات لتحسين الدمج جاءت كالتالي:

١ - توفير أجهزة وأدوات تعليمية وترفيهية .

٢ - زيادة وتشجيع فرص التفاعل بين الأقران العاديين وغير العاديين .

٣ - توفير عدد كاف من معلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم العام.

٤ - تطوير وزيادة الوعي ببرامج الدمج .

٥ - تدريب المعلمين والعاملين في الدمج .

٦ - التوسع في برامج الدمج .

٧ - التقييم المستمر لبرامج الدمج .

٨ - إجراء تعديلات حقيقية وبنائية .

ويتضح من هذه المقترحات الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في العديد من الإجراءات المسبقة لعملية الدمج والتي كما يبدو ومن نتائج الدراسة لم تلق اهتماماً كافياً على الرغم من أنها تعد نقطة جوهرية وبعداً مهماً يؤثر بشكل فاعل في تقدم برامج الدمج، فلا يمكن بأية حال من الأحوال تأجيل تلك الإجراءات إلى ما بعد التطبيق فهي حجر الأساس الذي يقوم عليه الدمج ، ويتداعى بلا شك بدونه. كما يبدو من خلال هذه المقترحات

ضعف العمل الجماعي المشترك داخل كل مدرسة تطبق الدمج لتسهيل أدوار العاملين مع الأطفال المدمجين وعدم توفير بيئة داعمة للجميع داخل المدرسة مما قد يعيق فرص قبول الأطفال المعاقين وبالتالي قد يشكل عقبة أمام دمجهم.

التوصيات

و بعد هذا العرض المفصل لبرامج الدمج في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، تعرض هذه الدراسة التوصيات والتي تعتقد الباحثة بأهميتها كجوانب أساسية في تسهيل عملية الدمج ، ولكونها من المتطلبات الأساسية لبنائه :

١- ضرورة التخطيط المسبق لعمليات الدمج المستقبلية بشكل أعمق بحيث يتم التركيز بداية على عمليات التوعية والتدريب .

٢- الشروع بتطبيق الدمج قبل توفير المستلزمات البشرية في المدارس العادية .

٣ - إجراء تعديلات بنائية مناسبة للطلبة المدمجين قبل دمجهم وتزويد معلميهم بوسائل وأدوات وأجهزة تعين في عملية تعليمهم .

٤ - الإشراف والمتابعة المستمران لبرامج الدمج من القائمين على تلك البرامج من خلال الزيارات الميدانية والالتقاء بالعاملين في تلك المدارس .

٥ - تكوين فريق متكامل داخل كل مدرسة عادية من العناصر المشاركة في الدمج لتفعيل وتحسين وضمان التعاون والمساهمة في تلك البرامج .

٦ - إعداد معلمي المدارس العادية قبل الخدمة للتعامل مع الفروق الفردية .

٧ - إجراء دورات وحلقات تدريبية أثناء الخدمة لمعلمي مدارس التعليم العام.

٨ - التوسع في إنشاء أقسام للتربية الخاصة في كافة المناطق الرئيسة في المملكة مما يساعد على التوسع في عملية الدمج .

٩ - إيجاد أنظمة رسمية ضمن أنظمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية تساند وتساهم في تقبل وتفعيل برامج الدمج .

١٠ - تفعيل دور وسائل الإعلام في تغيير الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين وبالتالي نحو الدمج .

١١ - إجراء مزيد من البحوث والدراسات على أبعاد أخرى مرتبطة بالدمج.

المراجع

[١] Grover, Kathleen and Fisher, Douglas. "Entrepreneurs of Meaning, Parents and the Process of Inclusive Education." *Remedial and Special Education*, 20, No.4 (1999), 208-215, 256.

[٢] Freeman, Stephanny and Alkin, Marvin. "Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings." *Remedical & Special Education*, and 21, No. 1 (2000), 3-18.

[٣] Tapasak, Renee and Walther Thomas, Christine. "Education of a First Year Inclusion Progra." *Remedial and Special Education*, 20, No.4 (1999) 216-225.

[٤] زكريا، زهير. "مدارس لا تستثني أحدا من الطلبة" *مجلة دراسات*، الجامعة الأردنية، مج ٢٢ (أ) ، ع ١٦ ، الملحق، (١٩٩٥م)، ٦٥-٧٩.

[٥] Cook, Bryan, Semmel, Melvyn, and Gerrer, Michael. "Attitudes of Principals and Special Education Teachers Towards the Inclusion of Students with Disabilities." *Remedial and Special Education*, 20 No. 4. (1991), 199-207, 243.

[٦] السرطاوي ، زيدان ، السرطاوي، عبدالعزيز، وجرار، جلال. "*التعرف على آراء المعلمين والمديرين في مدينة الرياض حول أنماط الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين ودمجهم*" . الرياض : مركز البحوث التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.

[٧] العبدالجبار، عبدالعزيز، و مسعود، وائل. "*استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج*." الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠١م .

[٨] السرطاوي، زيدان. "اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الأطفال المعوقين." *التربية المعاصرة*، القاهرة، ع ٣٨ (١٩٩٥م)، ١٨٣-٢١٥.

[٩] السرطاوي، زيدان. *نحو دمج المعوقين في التعليم*. بحث غير منشور. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٧م.

[١٠] Malmskog, Susan and Mcdonnell, Andrea. "Teacher Mediatedaciltiation of Engagement by Children with Developmental Deles in Inclusive Pre-schools." *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, No. 4 (1999), 203-216.

[١١] Alkhashrami, Sahr. "Integration of Children with Special Needs in Saudi Arabia." *PhD. Thesis Nottingham University*. U.K (1995).

[١٢] Cavallaro, Claire, Ballard-Rosa, Maurive and lynch, Eleanor. "Preliminary Study of Inclusive Special Education Services for Infants, Toddlers and Preschool-Age Children in California." *Topics in Early Childhood Special Education*. 18, No. 3, 169-182.

[١٣] الموسى ، ناصر. *"دمج الأطفال المعاقين بصرياً في المدارس العادية ، طبيعته وبرامجه ومبرراته"* الرياض : مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٣م.

[١٤] Cole, Kevin , Mills , Paulette , Dale , Philip , and Jenkins, Joseph R. "Effects of Pre- school Integration for Children with Disabilities". *Exceptional Children*, 58 , No.1 (1991).

[١٥] الحمدان ، عبدالله والسرطاوي ، عبدالعزيز. "غرفة المصادر ودورها في تحسين الخدمات مقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة". *مجلة البحوث التربوية ، جامعة الملك سعود* ، ع ٤٠ (١٩٨٧م)، ١٨٥ - ١٩٩ .

[١٦] Bowdler, David and Deliczny, lorna. "Educating Sarah: A Study in Integration," *British Journal of Special-Education*, B, No. 4 (1986), 159-160.

[١٧] Bochner, Sandra and Pieters. Moira. "Pre-schools Directors Attitudes Towards the Integration of Children with Disabilities into Reqular Pre-schools in New South Wales." *International Journal of Disability, Development and Education*, 36, No 2 (1989), 133-150.

[١٨] Fewell, Rebecca R. and Oelwein, Patricia. "Young Children with Special Needs." *Topics in Early Childhood Special Education*, 10:2, No. 2 (1990), 104-116.

[١٩] Jenkins, Joseph R., Spletz., Malthew L. and Odom, Samuel-L. "Integration Normal and Handicapped Pre-schoolers: Effect in Child Development and Social Interactions." *Exceptional Children* 52, No. 1 (1985), 7-17.

[٢٠] Lindsy, Geoff and Desforges, Martin. "Integrated Nurseries for Children with Special Educational Needs." *British Journal of Special Education*, 8, No. 2 (1986), 63-66.

Integrating Children with Special Needs in Regular Schools: A Survey Study of Integration Programs in Saudi Arabia

Sahar A. Alkhashrami
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia
(Received 20-3-1422H ; accepted for publication 28-7-1423H)

Abstract. The past few years have witnessed increasing efforts in applying modern education strategies in the field of special education. The integration of children with special needs in regular schools has been the most significant development. Saudi Arabia has benefited from international experiences in this regard.

This study aims at exploring the applications of integration programs in regular schools in Saudi Arabia, evaluation of the level of success achieved during the introduction of integration in Saudi school, and providing appropriate recommendations. A survey was conducted on all government and private schools that apply integration. A questionnaire was designed for collecting data of the study and distributed to all special education supervisors in integrated schools. The study findings show increasing number of schools implementing integration, specially with governmemt schools. All types of special needs have benefited from the integration programs, specially those children with mild special needs. The study shows that boys schools were well in advance compared with girls schools. Finally the study identified diffuculties facing integration and a number of recommendations were suggested.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٤٣-٨٨٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام

محمد إبراهيم الخطيب

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية،

جامعة الإسراء، الأردن

(قدم للنشر في ١٧/١٠/١٤٢٢هـ، وقُبل للنشر في ٧/٩/١٤٢٣هـ)

ملخص البحث. يهدف البحث إلى التعرف على الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام في مدارس الجبيل الصناعية في المملكة العربية السعودية، فصمم الباحث ست استبانات لهذا الغرض بعد أن اطلع على دراسات تتعلق بمجال صعوبات التعلم ومقررات المراحل المذكورة، فجمع البيانات من خلال توزيع الاستبانات على عينة عشوائية بلغت (٥٢١) طالبا في جميع المراحل، و (٥٣) معلما للغة العربية في المراحل المذكورة، في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م، وبعد تحليل الاستبانات استخدم النسبة المئوية لمعرفة هدف البحث، ثم قارن بين استجابات المعلمين والتلاميذ في المهارات المشتركة فوجد بعض التباين، وقد كشف البحث عن الصعوبات التي تعيق تحقيق أهداف القراءة والمطالعة في المراحل المذكورة، من أبرزها:

- تسجيل المفاهيم الصعبة، والفكرة العامة، والأفكار الجزئية للدرس في وقت غير مناسب من الدرس.
- عدم اتفاق بعض موضوعات القراءة مع ميول ورغبات وحاجات التلاميذ.
- عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات القراءة والمطالعة.

- عدم احتواء مكتبة المدرسة على المراجع التي أخذت منها نصوص القراءة والمطالعة.
- عدم الرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتب القراءة والمطالعة.
- عدم استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر في جميع المراحل.
- عدم تضمن مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة والمطالعة.

وقد أوصى البحث بعدة أمور تتعلق بتحسين تنفيذ عناصر المنهج المتعددة لتلافي الصعوبات المذكورة.

مقدمة

تعتبر القراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصر بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة والمعلومات، حيث لا بد له من توسيع دائرة معرفته فيما تقدمه هذه الوسائل المتعددة، فالقراءة مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات، ومنها تستمد بقية فنون اللغة عناصرها، ويكفي القراءة أهمية، أن أول خطاب من الله سبحانه وتعالى إلى رسول العالمين صلى الله عليه وسلم، افتتح بكلمة (اقرأ)، في قوله تعالى: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝ ﴾ (سورة العلق، الآيات ١ - ٤)، ولأهمية القراءة القصوى في حياة الإنسان، حظيت من علماء التربية بنصيب وافر من الدراسة والبحث، إذ يعد ما أنجز منها بآلاف الدراسات والبحوث، بعضها يتصل باستعداد الطفل لها، وبعضها الآخر يختص بعيوب النطق وأثرها فيها، وبعض ثالث يتصل بخبرات ما قبل القراءة، أو بالميول القرائية لدى التلاميذ [١٢، ص ص ١١٠ - ١١١].

والإنسان في القراءة حر الاختيار يتنقل بين صنوف المعرفة كما يحلو له دون جبر أو قسر على معلومة مفروضة من علم معين، بأية وسيلة من وسائل الإعلام، بل ينشد

الإنسان بها راحة النفس، وغذاء العقل، وتنوعا في المعرفة من الإنتاج المعاصر والقديم "فالقراءة لها أهميتها للفرد، لأنها تسهم في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف والانفعالات، وهي أداة التعلم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع أن يتقدم في أية ناحية من النواحي، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، وهي كذلك مهمة للجميع، لأنها أداة للاطلاع على التراث الثقافي، الذي تعتز به كل أمة تفخر بتاريخها، وهي أداة من أدوات الاتصال الاجتماعي فتربط الإنسان بعالمه وما فيه " [١٣، ص٣٠٥].

فالقراءة نشاط فكري، ويتفق التربويون على أن مفهوم القراءة كان سهلا يسيرا بداية، يتمثل في تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الكلمات والحروف ونطقها، وهدف المعلم في هذه الحالة تمكين المتعلم من إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات بصوت مسموع، بعد أن يدركها بصريا، دون اهتمام بالمدلول الذي تؤديه هذه الكلمات، وفهم لمعناها، وكانت طريقة التعليم التي واكبت هذا المفهوم هي الطريقة التركيبية؛ لأن الأساس الذي قامت عليه الطريقة هو التعرف على الكلمات والنطق بها.

ثم تطور هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية التي أجراها كثير من التربويين والتي أثبتت " أن القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، بل إنها عملية معقدة، تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بالفهم في القراءة كعنصر ثان من عناصر العملية " [١، ص ١١٩] ومن ثم أصبح مفهوم القراءة هو التعرف على الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار، ومهما أجاد القارئ في الأداء اللفظي وترجمة الرموز الكتابية إلى مسمياتها، فهو

غير قارئ إذا لم يفهم هو ما يؤديه، ويفهم عنه غيره ما يتضمنه هذا الأداء، فالفصل بين الرمز ومعناه لا يعطي المتعلم حافزا للتعلم، ثم تطور هذا المفهوم نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، واتجهت الأنظار إلى العناية بالنقد؛ لتمكينهم من الحكم على ما يقرؤون بعد تحليله ومناقشته، وأخذ ما تقبله عقولهم منه، وإبداء الرأي دون خوف أو اضطراب، ومن هنا أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع النص المقروء، تفاعلا يمكنه من إحداث رد فعل ما، بالرضا، أو بالسخط، أو بالإعجاب والتقدير، أو بالحزن، أو بالسرور، أو نحو ذلك، مما قد يكون نتيجة نقد المقروء، والتفاعل معه.

وبذلك أصبح مفهوم القراءة على النحو التالي: نطق الرموز وفهمها، ونقدها وتحليلها، والتفاعل معها، وحدوث رد فعل بالنسبة لها. "ثم تطور هذا المفهوم، إذ لا فائدة من نطق الرموز وفهمها، ونقدها وتحليلها والتفاعل معها... إذا لم يستفد الإنسان من القراءة في حل المشكلات التي تعترضه في حياته من جميع جوانبها، وتنمي لديه اتجاهات إيجابية نحو نفسه ومجتمعه، وتغير في سلوكه إلى الأفضل، وإذا لم يتمكن من ذلك لا يعد قارئا." ثم تطور هذا المفهوم ليشمل الإمتاع والاستمتاع للإنسان بما يقرأ وذلك إضافة لضروب التسلية والمتعة الأخرى من تلفاز ومذياع التي تخفف عن الإنسان عناء العمل اليومي، والفراغ في حياته، فالقراءة من أفضل الوسائل التي تغذي العواطف والمشاعر في هذه المجالات.

وخلاصة القول: "فإن مفهوم القراءة، يمثل وحدة متكاملة، تتمثل في نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه والإفادة منه في حل

المشكلات والانتفاع بـه في المواقـف الحيويـة والمتعـة النفسـية بـالمقروء " [١٣ ، ص ص ٣٠٦، ص ٣٠٩].

ومن استعراض ما سبق نستخلص نظريا ما يلي :

- أن فنون اللغة العربيـة المختلفة كالبلاغة والقواعـد النحوية والصرفيـة والقضايـا الإملائية تستمد عناصرها من القراءة والمطالعة.

- أن المتعلم يقرأ ما يتفق مع ميوله ورغباته كما يحلو له ، دون جبر أو قسر فيكون ذلك راحة لنفسه ، وغذاء لعقله ، وتنويعا لمعرفته وثقافته.

- القـراءة هـي نطـق الرمـوز نطقـا صحيحـا وفهمـها ، ونقدهـا وتحليلـها ، والتفـاعل معها ، وحدوث رد فعل بالنسبة لها.

- تغرس القراءة القيم في نفس الفرد ، وتنمي لديه اتجاهات إيجابية نحـو نفسـه ونحـو مجتمعه ، وتغير في سلوكه إلى الأفضل.

ومن الجانب التطبيقي ، يفترض أن يقوم المعلم بواجبه نحو تحقيق الأهداف المختلفة للقـراءة ، ويـترجم المقولـة النظريـة إلى واقـع ، وذلـك عـن طريـق التفـاعل مـع التلاميـذ في الموقف الصفي ، ويتجلى ذلك فيما يلي :

- ربط القراءة بفنون اللغة الأخرى كالبلاغة والقواعد والقضايا الإملائية.

- عرض الموضوعات الـتي تلـبي حاجـات وميـول ورغبـات التلاميـذ ، وتعويدهـم على استنتاج الفكرة الأساسية التي يدور حولها النص القرائي ، وكذلك الأفكـار الجزئيـة التي تنطوي تحت الفكرة العامة.

- التوظيف والتطبيق والاستفادة من المادة المقروءة في ترسيخ قيم وتنميـة اتجاهـات تعمل على التغيير الإيجابي في سلوك التلاميذ .

- تنمية القدرة عند التلميذ على تحليل المقروء ونقده وتعليله، وهذه المسألة مهمة في إعداد التلميذ للحياة والواقع، إضافة إلى تنمية قدرة التلميذ على إتقان المهارات الأساسية في القراءة.

- تشجيع التلاميذ عن طريق الأنشطة اللاصفية على الرجوع إلى المصادر المختلفة التي اشتق منها محتوى المقرر، وذلك لتوسيع مدارك التلاميذ وإثراء معرفتهم.

- استعانة المعلم بمصادر المعلومات المختلفة كالمصورات والخرائط والأفلام، لتسهيل المعلومات والأفكار والمفاهيم المتعددة وتوضيحها وترسيخها.

وهنا لابد أن يعترض تنفيذ مهارات القراءة بعض الصعوبات الأكاديمية، وهذا البحث محاولة للتعرف إلى الصعوبات المذكورة التي تواجه تدريس القراءة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، والمطالعة في المرحلة الثانوية، وتحول دون تحقيق الأهداف المحددة لها في المراحل المذكورة، وسيتعرف على الصعوبات من خلال آراء كل من التلاميذ والمعلمين، وتقدم المقترحات التي تسهم في التخفيف منها أو التغلب عليها.

كما أنه لا بد من التعرف إلى مفهوم صعوبات التعليم كما ورد في الأدب التربوي، حيث يرجع الفضل في اشتقاق مفهوم صعوبات التعلم إلى عالم النفس الأمريكي "صمويل كيرك" عام ١٩٦٢، الذي صاغ هذا المفهوم في كتاب جامعي عن التربية الخاصة، أما تعريف كيرك الذي قدمه لصعوبات التعلم، فهو: تشير صعوبات التعلم إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية [٥، ص ١٠٥]، أما تعريف اللجنة القومية لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994) الذي قدمته

أخيرا، فهو: صعوبات التعلم مصطلح عام، يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي [٥ ، ص ١٢١]. كما يذكر "عدس" أن صعوبات التعلم ترجع إلى أسباب التلف الدماغي، أو التأخر في النضج، أو العامل الوراثي، وقد تكون الصعوبات اللغوية هي أظهر السمات وأكثرها وضوحا عند من يعاني صعوبات التعلم من الطلبة لما تخلفه لهم من مشكلات وصعوبات تشمل حقول المنهاج ومختلف ميادينه، فالطالب الذي يعاني من صعوبة التعبير الشفوي، سيواجه صعوبات قرائية، ومن عانى من صعوبات القراءة، فسيواجه صعوبات الكتابة [١١ ، ص ص ٤١ ، ٧٨].

فصعوبات التعلم التي يعنيها هذا البحث، ليست نتاج اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية وانفعالية، أو اضطرابات ذاتية المنشأ، أو نتيجة لأي من التأخر العقلي، أو الحرمان الحسي، أو التأخر في النضج، أو العامل الوراثي، وإنما هي نتاج عناصر المنهج المدرسي (المحتوى، وأساليب التدريس، والوسائل، والأنشطة التعليمية والتقويم).

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على عدد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم، والتي يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- دراسات تبين أثر أساليب التدريس المختلفة على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن الاضطرابات النفسية والفسيولوجية.

- دراسات تتعلق بالصعوبات الأكاديمية في مجال اللغة العربية التي تواجه الطلبة على مختلف مستوياتهم.

- دراسة مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين.

- دراسة طورت أداة مسحية للتعرف على صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية. وفيما يلي نبذة عن الدراسات المذكورة:

دراسة أجراها Westberg حول أثر الإجراءات الإدارية والتعليم المختلط على الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة صفية واحدة، وقد أجابت الدراسة عن السؤالين التاليين:

- ما النتاجات النهائية للطلبة في الغرفة الصفية بعد اندماج الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين ؟

- كيف تمت إدارة الغرفة الصفية خلال التعليم المختلط؟

وللإجابة عن ذلك تم جمع البيانات من المعلمين ومديري المدارس، من خلال المقابلات والملاحظات الصفية، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- يبذل المعلمون وقتا وجهدا كبيرين لتخطيط التعليم وتنفيذه بدرجة عالية من الأداء.

- لقد عمل المعلمون مع جميع الطلبة بغض النظر عن تصنيفهم.

- أبدى الطلبة تفاعلا إيجابيا مع بعضهم بعضا ومع معلميهم.

- أشارت الدراسة إلى تحسن في سلوك الطلبة الشخصي والاجتماعي.

- تبين في إحدى المدارس التي أجريت فيها الدراسة فشل ذوي صعوبات التعلم في الأداء الأكاديمي [١٦ ، ص ١٦٥].

ودراسة حول أثر استخدام الأساليب المتعددة في تعليم المصطلحات لذوي صعوبات التعلم. أجرى Foil دراسة في هذا المجال مستخدما أسلوبين في تعليم المصطلحات (أسلوب الدراما وأسلوب تعليم المفاهيم) ولمعرفة أثر ذلك على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية ، استعمل ثلاث كلمات في اليوم الأول لكل أسلوب من الأساليب المذكورة وتدرب الطلاب عليها لمدة يومين ، وفي اليوم الرابع اختبر الطلبة في الكلمات الستة ، ثم اختبر الطلبة في اليوم الخامس في الكلمات التي تم تعلمها في الأسبوع الماضي ، ثم اختبر الطلبة نهائيا في جميع المصلحات التي تم تعليمها للطلبة في الأسبوع الرابع ؛ وذلك لتحديد عدد الكلمات التي تم حفظها باستخدام كل أسلوب من الأساليب المذكورة ، وقد كشفت الدراسة عن ضرورة استخدام الأسلوبين في تعليم المفردات للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، هذا وقد فضل معظم الطلبة أسلوب الدراما لتعلم المفردات ، كما أنهم غير ميالين بتعلم المزيد من المفردات من خلال أسلوب واحد [١٤ ، ص ١٥٧].

وفي هذا المجال أجرت Rose دراسة حول التعلم عن طريق استخدام أكثر من طريقة للحصول على المعرفة في الغرفة الصفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الكلية ، وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يقوم التعلم على الملاحظة والممارسة ، واستخدام التسجيلات الصوتية والمرئية ومراجعة الدوريات ، مع العلم بأن الطلبة يخفقون في الدراسة عندما يقوم تعلمهم على التدريب اللفظي وحده [١٥ ، ص ١١٨].

يستخلص من الدراسات الثلاث السابقة ما يلي :

- تنويع طرائق التدريس في المواقف الصفية وعدم الاعتماد على طريقة واحدة.
- استخدام مصادر التعلم المختلفة في توضيح المفاهيم والمصطلحات.
- يعتمد استيعاب وفهم الطلبة -على مختلف مستوياتهم- للمادة على مقدار ما يبذله المعلمون في التخطيط للتعليم وتنفيذه.
- التعلم عن طريق العمل والنشاط أفضل من التعلم عن طريق التلقين والحفظ.

وحول صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية، أجرى مازن الدبس دراسة تهدف إلى التعرف على نسبة الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي الذين لديهم صعوبات تعلم أكاديمية في اللغة العربية، وذلك بدراسة عدة متغيرات، وللتعرف على الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة، جرى تصميم استبانة مكونة من (٣٢) فقرة منها (١٧) فقرة في مهارات القراءة و (١٥) فقرة في مهارات الكتابة. وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن نسبة طلبة العينة الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هي ١١,٥٨٪، وأن أعلى خمس صعوبات في القراءة توصلت إليها هذه الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية، وهي:

- صعوبة التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- بطء القراءة.
- فقدان موقع الكلمة بسهولة أثناء القراءة.
- إضاعة السطر عند الانتقال من سطر إلى آخر أثناء القراءة.
- الصعوبة في تهجئة الكلمات كبيرة المقطع [٢، ص ٥٧].

كما أجرى علي تعوينات دراسة للتعرف على صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الأساسي والمستخلصة من دراسة استطلاعية لتسعة صفوف في مختلف المستويات (عددهم ٣٦٠ طالبا) وقد وجد الباحث الصعوبات التالية في تعلم القراءة:

- عدم اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة.
- القراءة البطيئة جدا، والحرفية أحيانا.
- الخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء، واتباعه بالإصبع.
- عدم مراعاة علامات الترقيم في القراءة، وعدم التلفظ ببعض الحروف في الكلمات، مثل الـ الشمسية والقمرية، أو مراعاة الشكل الذي يعطي التصويب المناسب للحرف.
- حذف حروف من الكلمات مما يفقدها معناها.
- عدم فهم المقروء.

وقد استخدم الباحث لذلك اختبارات متعددة للقراءة [٩ ، ص أ].

وأجرت بدرية الملا دراسة كان الهدف منها التعرف على أهم جوانب التأخر في القراءة الجهرية بالنسبة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، وأثر البرامج العلاجية في القضاء على ذلك التأخر، وقد استخدمت وسائل متعددة في تشخيص التأخر في القراءة الجهرية، منها: السجلات المدرسية، والاختبارات المقننة، والملاحظة، وقد كشفت الدراسة أسباب التأخر القرائي في المستوى المذكور وأرجعتها إلى عدة عوامل، منها: ما يرجع إلى التلميذ نفسه مثل العوامل العقلية، والجسمية والبصرية والسمعية، والعصبية والانفعالية، وعوامل الاستعداد، وسوء النطق، واضطرابات الغدد، ومنها ما يرجع إلى المدرس، وما يرجع إلى النظم المدرسية، والعمليات التعليمية، ومنها ما يرجع

إلى انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، كما كشفت الدراسة عن الصعوبات القرائية الشائعة بين الطالبات وهي: عدم تعرف الكلمة والإضافة، والحذف والتكرار، والإبدال، ثم استخدمت البرنامج العلاجي اللازم [٧، ص ص ٢٧٣-٢٨٣].

يستخلص من الدراسات الثلاث السابقة ما يلي:

- صعوبات التعلم القرائية لا تقتصر على مستوى معين من الطلبة، وإنما تشمل الأذكياء منهم، وهذا مما يشجع الباحث على إجراء دراسته على مختلف مستويات الطلبة.

- عدم اكتساب بعض الطلبة، في مختلف المستويات، المهارات القرائية الأساسية، وهذا مرجعه إلى عدة متغيرات، منها: الأسلوب التدريسي، والأنشطة الصفية واللاصفية، والعمليات التعليمية المتعددة.

- معظم الصعوبات التي أوردتها الدراسات المذكورة تتعلق بمحتوى المادة الدراسية، مما يشجع على إبراز دور المتغيرات التعليمية التعلمية الأخرى في صعوبات تعلم القراءة والمطالعة.

وحول مقارنة الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين، أجرت نسرين النجداوي دراسة على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة ممثلة للصنفين بالتساوي. وقد أظهرت النتائج الإحصائية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية، بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على المتغيرات العشرة (الاستقبال السمعي، والاستقبال البصري، والترابط السمعي، والترابط البصري، والتذكر السمعي المتسلسل، والإدراك البصري، والإدراك السمعي والتآزر البصري الحركي، وصعوبات القراءة، والتحصيل الدراسي، ولصالح الطلبة العاديين) [٨، ص أ].

وفي دراسة قام بها زيدان السرطاوي هدفت الدراسة إلى تطوير أداة مسحية للتعرف على صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية ؛ لمساعدة المدرسين والأخصائيين في التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبة في التعلم والكشف المبكر عن مشكلاتهم، وقد اشتملت أداة البحث على سبع وخمسين (٥٧) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد رئيسة تمثلت في الخصائص السلوكية والأكاديمية والصعوبات الإدراكية الحركية، وقام بالإجراءات اللازمة للمقياس قبل تطبيقه على عينة اشتملت على (٥٤٩) طالبا، منهم (٣٣٣) طالبا يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك في سياق دراسته لخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ومن العوامل الأساسية لقياس صعوبات التعلم: الصعوبات الأكاديمية المرتبطة بأداء الطالب في مجالات التحصيل المختلفة من قراءة وكتابة ولغة وعمليات حسابية، والسلوكات غير العادية المرتبطة بها، والتي تؤثر على أداء الطالب مثل عدم القدرة على التركيز والاستمرار في العمل واتباع التعليمات والفهم الجيد، ومتابعة النقاش الصفي، والبطء في أداء العمل، وتسليم الواجبات المدرسية، بالإضافة إلى محدودية مفرداته اللغوية، والصعوبة في التعبير المناسب بطريقة لفظية واستخدام جمل ناقصة مليئة بالأخطاء النحوية [٦ ، ص أ].

يستخلص من الدراستين السابقتين أن بعض الطلبة يعانون من صعوبات في التعلم نتيجة لعوامل فسيولوجية ونفسية، مما يؤثر سلبا على مجالهم التعليمي والتعلمي (هذا شيء طبيعي)، ولكن هذه المشكلة يمكن الحد من تأثيراتها إذا بذل المدرسون جهدا يتناسب مع مشكلة البحث، وإذا راعى النظام المدرسي هذه المشكلة، هذا ما أظهرته نتائج الدراسات الثلاث الأولى في هذا البحث.

فاستنادا إلى الإطار النظري هذا، وبخاصة الخلاصات الثلاث في الدراسات السابقة يقوم الباحث بتحديد مشكلة بحثه، وتصميم أداة البحث المناسبة مستندا على عناصر المنهج المدرسي الأساسية.

مشكلة البحث : خلفيتها وتحديدها

يطمح الإنسان دائما إلى الأفضل ، ومن طبيعته إعادة النظر فيما أنجز وتسليط الضوء على ما أنجزه الآخرون، بناء على معايير محددة ؛ ليساهم بإبداء الرأي في تعديل المسار. ومنهاج أية مادة من المواد الدراسية يقوم على أسس معروفة ومتفق عليها، فالمنهاج كما هو معروف يصمم على هذه المدخلات: المحتوى وأساليب التدريس والأنشطة والوسائل والتقويم.

ولابد بين الفترة والأخرى من اختبار هذه المدخلات للعمل على تلافي السلبيات وتعزيز الإيجابيات . . .

ولا تأتي التغذية الراجعة هذه إلا عن طريق الذين يتعاملون مع هذا المنهاج بصورة واقعية، فهم الأقدر على الحكم وإبداء الرأي، فالباحث بصفته عاملا في المجال التربوي وعلى وجه الخصوص مجال تعلم اللغة العربية، افترض أن هناك صعوبات ومعوقات تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، ومن هذه المقولة وهذا الافتراض وحيثيات الإطار النظري تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي:

- ما الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعلم العام؟

ويتفرع عن هذا السؤال، السؤالان الفرعيان التاليان :

- ما الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، في ضوء آراء التلاميذ ؟

- ما الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام في ضوء آراء المعلمين؟

وسيعمل هذا البحث على الإجابة عن الأسئلة المذكورة.

تعريف المصطلحات

الصعوبة

مشكلة أو عائق يحول دون تحقيق الهدف.

فصعوبات التعلم جزء من التعلم، ونجاحنا في التعلم مرهون بنجاحنا في معالجة هذه الصعوبات، فإذا استطعنا أن نتغلب عليها تمكنا من تحقيق التعلم.

الصعوبة الأكاديمية

صعوبة تتعلق بالأسس التي يقوم عليها المنهاج الدراسي (المحتوى، وأساليب التدريس، والوسائل، والأنشطة، والتقويم).

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

- يتعرف المعلمون على آراء التلاميذ في أساليب تدريسهم لمادة القراءة والمطالعة، حتى يعملوا على تلافي الصعوبات أو علاجها.
- يقف مخططو المناهج على معوقات تعلم المادة المذكورة من حيث المحتوى والأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم.
- تقديم التوصيات والمقترحات لتسهيل تعلم المادة المذكورة.
- البحث عن نموذج لأبحاث أخرى يمكن أن تتم في المواد الدراسية الأخرى.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى معرفة الصعوبات التي تعترض وتعيق تنفيذ أهداف ومهارات القراءة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وأهداف ومهارات المطالعة في المرحلة الثانوية من خلال:

- التعرف على حقيقة دراسة الطالب السابقة للمهارات النحوية والصرفية والبلاغية والإملائية التي ترد كتدريبات أو أسئلة منوعة في ثنايا دروس القراءة والمطالعة المختلفة.

- الأساليب التي يتبعها المعلمون في تحقيق الأهداف والمهارات المتعددة للقراءة والمطالعة.

- الوقوف على الأنشطة اللاصفية التي يقوم بها الطالب لإثراء موضوعات القراءة والمطالعة المقررة في مراحل التعليم العام.

- معرفة مدى استخدام المعلم لمصادر التعلم المختلفة التي تحقق المفاهيم والمبادئ والآراء (الوسائل والأنشطة واستخدام المكتبة . . .).

- الوقوف على مدى تعاون المدرسين وإدارة المدرسة مع أمين المكتبة في توفير مصادر التعلم المختلفة، التي تثري منهاج القراءة والمطالعة من خلال:

• توفير المراجع الأساسية التي أخذ منها محتوى القراءة والمطالعة.

• الوسائل المنوعة (خرائط، أشرطة مرئية ومسموعة . . . .).

حدود البحث

يقتصر البحث على ما يلي :

١ - التعرف على آراء عينة من التلاميذ في الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام على النحو التالي :

أ) عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (نهاية المرحلة الابتدائية) بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

ب) عينة من تلاميذ الصف الثالث المتوسط (نهاية المرحلة المتوسطة) بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

ج) عينة من تلاميذ الصف الثالث الثانوي الشرعي (نهاية المرحلة الثانوية) بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

٢ - التعرف على آراء عينة من معلمي القراءة والمطالعة في الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم المادة المذكورة في مراحل التعليم العام على النحو التالي :

أ) عينة من معلمي اللغة العربية للصفين الخامس والسادس الابتدائيين بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

ب) عينة من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

ج) عينة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

٣ - مقررات القراءة والمطالعة لمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٢٠هـ / ١٤٢١هـ الموافق للعام ٢٠٠٠م/ ٢٠٠١م.

إجراءات البحث

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبع الباحث الإجراءات التالية :

١- الإجراء الأول

لتصميم أداة البحث اطلع الباحث على مقررات القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام بشكل دقيق ؛ لحصر المهارات اللغوية المختلفة والمتضمنة في كل مرحلة من المراحل المذكورة ، ثم درس نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في مجال صعوبات التعلم المذكورة في هذا البحث.

وللتعرف على الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام ، قام الباحث بتصميم ثلاث استبانات لتناسب كل استبانة تلاميذ كل مرحلة من المراحل المذكورة ، وقد تضمنت الاستبانات المهارات الأساسية لتصميم المنهاج الدراسي من حيث المحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية ، وأساليب التقويم في الموقف الصفي. وقد عدل الباحث في صياغة بعض بنود الاستبانات المذكورة ؛ لتناسب معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس هذه المقررات كما هو واضح في الملاحق المرفقة.

٢ - الإجراء الثاني: صدق أداة البحث

بعد أن صمم الباحث الاستبانات المذكورة عرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص ؛ لإضافة وحذف ما يرونه مناسبا ، حتى تتفق الاستبانات مع الهدف من تصميمها ، وقد تم إجراء اللازم بناء على آراء المحكمين حتى خرجت الاستبانات بصورتها الحالية.

٣ - الإجراء الثالث: عينة البحث

اختار الباحث عينة البحث من جميع المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية التابعة للهيئة الملكية في مدينة الجبيل الصناعية، وقد تم الاختيار العشوائي للشعب التي سيطبق عليها الاستبانات في المدارس المذكورة.

وقد كانت عينة البحث في الصف السادس نهاية المرحلة الابتدائية (٢٦١) طالبا، وفي الصف الثالث المتوسط نهاية المرحلة المتوسطة (١٩١) طالبا، وفي الصف الثالث الثانوي الشرعي نهاية المرحلة الثانوية (٦٩) طالبا.

كما تم اختيار معلمي اللغة العربية للصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وعددهم (٢٢) معلما ،ومعلمي اللغة العربية للصفين الثاني والثالث في المرحلة المتوسطة، وعددهم (٢١) معلما، وعشرة معلمين من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

٤- الإجراء الرابع: تطبيق أداة البحث

تم تطبيق الاستبانات (أداة البحث) على عينة من التلاميذ والمعلمين في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٢/٢١هـ، بعد موافقة مدير إدارة التعليم في الهيئة الملكية لمدينة الجبيل الصناعية رقم ١٤٢١/١٠٥٣/خ ت وتاريخ ١٤٢١/١١/٢هـ.

نتائج البحث

أسفر البحث عن نتائج أبرزها ما يلي:

أولا: بالنسبة للتلاميذ في مراحل التعليم العام

١ - بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، احتلت صعوبة تسجيل الكلمات الصعبة، والفكرة العامة، والأفكار الجزئية للدرس على السبورة بعد أن يقرأ المعلم

الدرس مباشرة، المرتبة الأولى. واحتلت صعوبة عدم اتفاق بعض موضوعات القراءة لميول ورغبات وحاجات التلاميذ المرتبة الثانية، واحتلت صعوبة عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات القراءة المرتبة الثالثة، كما احتلت صعوبة عدم احتواء مكتبة المدرسة المراجع التي أخذت منها النصوص القرائية المرتبة الرابعة. ويتضح في الجدول رقم ١ نتائج تطبيق الاستبانة على تلاميذ الصف المذكور.

جدول رقم ١. نتائج تطبيق الاستبانة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

م	العبارة	الإجابة	
		نعم	٪
١	المهارات المتعلقة بقواعد اللغة العربية المذكورة في كتب القراءة التي سبق دراستها.	٢٢٨	٨٧,٤
٢	القضايا الإملائية الواردة في كتاب القراءة سبق أن شرحها المعلم.	٢٢٩	٨٧,٧
٣	بعض أسئلة المناقشة المذكورة في كتاب القراءة تثير التفكير.	١٧٣	٦٦,٣
٤	بعض الأسئلة الموجودة في كتاب القراءة تجعلني أرجع إلى مكتبة المدرسة للإجابة عنها .	٨٠	٣٠,٧
٥	تتضمن مكتبة المدرسة المراجع التي أخذت منها النصوص القرائية.	١٢٢	٤٦,٧
٦	تتضمن مكتبة المدرسة كتبا لها علاقة بموضوعات القراءة التي ندرسها.	٢٠٤	٧٨
٧	يكلفني المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء معرفتي حول موضوعات القراءة.	١٤٢	٥٤,٤
٨	تتضمن مجلات الحائط المدرسية وبرنامج الإذاعة المدرسية مقالات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة.	١٩٩	٧٦,٢
٩	يعرض المعلم صورا وأفلاما تتعلق بموضوعات القراءة.	١٢١	٤٦,٤
١٠	محتوى كتب القراءة يغرس لدينا قيما واتجاهات إيجابية.	٢٢٠	٨٤,٣
١١	محتوى كتب القراءة يتفق مع ميولي وحاجاتي ورغباتي.	١١٦	٤٤,٤
١٢	الكلمات الواردة في محتوى دروس القراءة مفهومة ومن الكلمات المتداولة في العصر الحاضر.	١٧٢	٦٥,٩
١٣	يعلمنا المعلم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	٢٢١	٨٤,٦

تابع جدول رقم ١.

م	العبارة	الإجابة نعم	٪
١٤	يتابعني المعلم في ضبط أواخر الكلمات عند القراءة ويناقشني إذا أخطأت.	٢٤٤	٩٣.٥
١٥	بعد أن يقرأ المعلم الدرس يسجل مباشرة على السبورة الكلمات الصعبة والفكرة العامة والأفكار الجزئية.	١٦٣	٦٢.٥
١٦	يعودنا المعلم الوقوف على علامات الترقيم حسب الأصول عند القراءة.	٢٢١	٨٤.٦
١٧	يدربنا المعلم على التنغيم عند قراءة جمل درس القراءة لتمثيل المعنى.	٢٢٣	٨٥.٤
١٨	يستخدم المعلم أسلوب المناقشة والحوار في استنتاج أفكار الدرس وتلخيصها.	٢٣١	٨٨.٥
١٩	أشعر أن المعلم يكلف غالبية طلاب الصف بالقراءة في كل حصة.	١٧٤	٦٦.٦
٢٠	يكلفني المعلم بتوظيف المفردات اللغوية في جمل مفيدة.	٢١٨	٨٣.٥

٢ - بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط، احتلت صعوبة عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات القراءة المرتبة الأولى، وهذه من الصعوبات التي ذكرت ضمن صعوبات المرحلة الابتدائية، واحتلت صعوبة عدم اتفاق بعض موضوعات القراءة لميول ورغبات وحاجات التلاميذ المرتبة الثانية، وهي أيضا من صعوبات المرحلة الابتدائية، كما احتلت صعوبة عدم الرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب القراءة المرتبة الثالثة، كما احتلت صعوبة عدم استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر وصعوبة عدم تضمن مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة المقررة المرتبة الرابعة. ويتضح في الجدول رقم ٢ نتائج تطبيق الاستبانة على تلاميذ الصف المذكور.

جدول رقم ٢. نتائج تطبيق الاستبانة على طلاب الصف الثالث المتوسط .

م	العبارة	الإجابة نعم	٪
١	القضايا البلاغية الواردة في كتاب القراءة سبق لي أن تعلمتها ، وشرحها المدرس.	٩٦	٥٠,٣
٢	لدي القدرة على استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر.	٨١	٤٢,٤
٣	تشكل القضايا النحوية المذكورة في كتاب القراءة صعوبات لدي ؛ لأنني لم أتعرف عليها سابقا.	٨٨	٤٦
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتاب القراءة سبق لي أن تعلمتها في المراحل الدراسية السابقة.	١٥٤	٨٠,٦
٥	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتاب القراءة تجعلني أبحث في المراجع والمصادر المتعددة لإيجاد الأجوبة المناسبة.	٨٨	٤٦
٦	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتب القراءة تثير التفكير.	١٢٢	٦٣,٨
٧	النصوص الواردة في كتب القراءة ، تزودني بقيم واتجاهات إيجابية وتثري معرفتي.	١٢٨	٦٧
٨	الموضوعات الواردة في كتب القراءة تلبي رغباتي وتتفق مع ميولي.	٧٤	٣٨,٧
٩	الكلمات المستخدمة في كتب القراءة مفهومة ولها اتصال بمفردات العصر الحاضر.	١٢١	٦٣,٤
١٠	تتضمن أسئلة المناقشة في الكتب المذكورة أسئلة مقالية وأخرى موضوعية.	١١٩	٦٢,٣
١١	تتضمن مجلات الحائط المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة المذكورة.	٨١	٤٢,٤
١٢	تتضمن مكتبة المدرسة مصادر الموضوعات المذكورة في الكتب المقررة أو ما يتعلق بها.	١٠٨	٥٦,٥
١٣	كتب القراءة من حيث الشكل ، والتجليد ، والورق ، والحجم ، والإخراج ، جذابة ومناسبة.	١١٢	٥٨,٦
١٤	يكلف المعلم الطلاب بقراءة موضوع القراءة ، ويقف عند الأخطاء اللغوية ويناقشها.	١٤٤	٧٥,٤
١٥	يقوم المعلم وحده بالإجابة عن أسئلة المناقشة.	٤٠	٢٠,٩
١٦	يميل المعلم إلى المناقشة والمحاورة في معالجة القضايا اللغوية في درس القراءة.	١٣١	٦٨,٦
١٧	غالبا يعرض المعلم أفلاما وصورا مرتبطة بالموضوعات المقررة لتوضيح مفاهيمها.	٣٨	١٩,٩
١٨	يكلفنا المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب القراءة.	٨٠	٤١,٨
١٩	ينوع المعلم أساليب التدريس حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.	١٢٣	٦٤,٤
٢٠	يكلف المعلم غالبية طلاب الفصل الدراسي بالمناقشة والقراءة وإبداء الرأي.	١٣٣	٦٩,٦
٢١	يترك المعلم الفرصة للطلاب باستنتاج الفكرة العامة والأفكار الجزئية لموضوع القراءة.	١٥٠	٧٨,٥

٣ - بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الثانوي ، احتلت صعوبة عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات المطالعة المرتبة الأولى ، وهذه الصعوبة من صعوبات المرحلة

المتوسطة وقد احتلت المرتبة الأولى أيضا، واحتلت صعوبة عدم الرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب المطالعة المرتبة الثانية، وهي أيضا من صعوبات المرحلة المتوسطة. كما احتلت صعوبة عدم تضمن مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب المطالعة المرتبة الثالثة، وهي أيضا من صعوبات المرحلة المتوسطة. واحتلت صعوبة عدم استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر المرتبة الرابعة، وهي أيضا قد احتلت المرتبة الرابعة في المرحلة المتوسطة. واحتلت صعوبة عدم توافر مصادر الموضوعات المقررة في مكتبة المدرسة المرتبة الخامسة، وهي من صعوبات المرحلة الابتدائية. ويتضح في جدول رقم ٣ نتائج تطبيق الاستبانة على تلاميذ الصف المذكور.

جدول رقم ٣. نتائج تطبيق الاستبانة على طلاب الصف الثالث الثانوي (شرعي).

م	العبارة	الإجابة: نعم	%
١	القضايا البلاغية الواردة في كتاب المطالعة سبق لي أن تعلمتها، وشرحها المدرس.	٤٥	٦٥,٢
٢	لدي القدرة على استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر.	٣١	٤٤,٩
٣	تشكل القضايا النحوية المذكورة في كتاب المطالعة صعوبات لدي؛ لأنني لم أتعرف عليها سابقا.	٢٠	٢٨,٩
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتاب المطالعة سبق لي أن تعلمتها في المراحل الدراسية السابقة.	٦١	٨٨,٤
٥	تعلمت القواعد الصرفية التي تسهل علي الإجابة عن الأسئلة الواردة في كتاب المطالعة.	٤٦	٦٦,٦
٦	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتاب المطالعة تجعلني أبحث في المراجع والمصادر المتعددة لإيجاد الأجوبة المناسبة.	١٩	٢٧,٥
٧	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتب المطالعة تثير التفكير.	٣٧	٥٣,٦
٨	النصوص الواردة في كتب المطالعة، تزودني بقيم واتجاهات إيجابية وتثري معرفتي.	٥٥	٧٩,٧
٩	الموضوعات الواردة في كتب المطالعة تلبي رغباتي وتتفق مع ميولي.	٣٥	٥٠,٧
١٠	الكلمات المستخدمة في كتب المطالعة مفهومة ولها اتصال بمفردات العصر الحاضر.	٥٣	٧٦,٨

تابع جدول رقم ٣.

م	العبارة	الإجابة نعم	٪
١١	تتضمن أسئلة المناقشة في الكتب المذكورة أسئلة مقالية وأخرى موضوعية.	٥٠	٧٢,٥
١٢	تتضمن مجلات الحائط المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب المطالعة المذكورة.	٢٣	٣٣,٣
١٣	تتضمن مكتبة المدرسة مصادر الموضوعات المذكورة في الكتب المقررة أو ما يتعلق بها.	٣٤	٤٩,٣
١٤	كتب المطالعة من حيث الشكل، والتجليد، والورق، والحجم، والإخراج، جذابة ومناسبة.	٥٣	٧٦,٨
١٥	يكلف المعلم الطلاب بقراءة موضوع المطالعة، ويقف عند الأخطاء اللغوية ويناقشها.	٦٤	٩٢,٧
١٦	يقوم المعلم وحده بالإجابة عن أسئلة المناقشة.	٩	١٣,٠
١٧	يميل المعلم إلى المناقشة والمحاورة في معالجة القضايا اللغوية في درس المطالعة.	٥٥	٧٩,٧
١٨	غالبا يعرض المعلم أفلاما وصورا مرتبطة بالموضوعات المقررة لتوضيح مفاهيمها.	١٠	١٤,٥
١٩	يكلفنا المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب المطالعة.	١٦	٢٣,٢
٢٠	ينوع المعلم أساليب التدريس حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.	٤٢	٦٠,٨
٢١	يكلف المعلم غالبية طلاب الفصل الدراسي بالمناقشة والقراءة وإبداء الرأي.	٥٨	٨٤,١
٢٢	يترك المعلم الفرصة للطلاب باستنتاج الفكر العامة والأفكار الجزئية لموضوع المطالعة.	٥٩	٨٥,٥

ثانيا: بالنسبة لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام

١ - بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية، احتلت صعوبة كتابة المعلم الفكرة العامة للدرس والأفكار الجزئية بعد قراءة الدرس مباشرة المرتبة الأولى؛ لأن ذلك ليس الأسلوب السليم للتدريس، واحتلت صعوبة عدم احتفاظ التلاميذ بالمهارات الإملائية التي سبقت دراستها في الفصول السابقة المرتبة الثانية، كما احتلت صعوبة عدم تضمن مكتبة المدرسة المراجع التي لها علاقة بمحتوى الكتب المقررة المرتبة الثالثة. ويتضح في الجدول رقم ٤ نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة المذكورة.

جدول رقم ٤. نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة الابتدائية.

م	العبارة	الإجابة	
		نعم	٪
١	المهارات النحوية المذكورة في كتب القراءة سبق للتلاميذ دراستها.	١٧	٧٧,٢
٢	القضايا الإملائية المذكورة في كتب القراءة من خبرة التلميذ السابقة.	١٩	٨٦,٣
٣	أشعر أن التلميذ غير متمكن من المهارات النحوية والإملائية المذكورة في كتب القراءة بسبب عدم احتفاظه بها.	١٧	٧٧,٢
٤	بعض أسئلة المناقشة في كتب القراءة تثير تفكير الطالب.	١٧	٧٧,٢
٥	أكلف التلاميذ بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء محتوى كتاب القراءة.	١٧	٧٧,٢
٦	تتضمن مكتبة المدرسة مراجع لها علاقة بمحتوى كتب القراءة أو مصادرها الأصلية.	١٢	٥٤,٥
٧	أكلف التلاميذ بالكتابة في مجلات الحائط المدرسية بموضوعات لها علاقة بالمحتوى المقرر.	١٤	٦٣,٦
٨	أشجع التلاميذ على المشاركة في الإذاعة المدرسية بموضوعات القراءة أو ما يشبهها.	٢١	٩٥,٤
٩	أعرض صورا وأفلاما لها علاقة بمحتوى كتب القراءة.	١٣	٥٩
١٠	تنمي موضوعات القراءة قيما واتجاهات إيجابية عند التلاميذ.	٢١	٩٥,٤
١١	المفاهيم الواردة في كتب القراءة من الألفاظ المتداولة من خبرة التلاميذ.	١٤	٦٣,٦
١٢	أركز على إخراج التلاميذ للحروف من مخارجها الصحيحة.	٢٢	١٠٠
١٣	إذا أخطأ التلميذ في ضبط إحدى الكلمات أناقشه فيها.	٢٢	١٠٠
١٤	أكتب الفكرة العامة للدرس والأفكار الجزئية بعد أن أقرأ الدرس.	١٨	٨١,٨
١٥	أكلف التلاميذ بتلخيص الفقرات الرئيسة في الدرس بلغتهم الخاصة.	١٧	٧٧,٢
١٦	أراعي الوصل والوقف في قراءة التلاميذ جمل الدرس.	٢٢	١٠٠
١٧	ألاحظ التنغيم في قراءة التلاميذ جمل الدرس بتمثيل المعنى.	٢١	٩٥,٤
١٨	أنوع أساليب تدريس القراءة حسب ما يقتضيه الموقف.	٢١	٩٥,٤
١٩	أكلف غالبية التلاميذ بقراءة الدرس.	٢٢	١٠٠
٢٠	أطلب من التلاميذ توظيف المفردات في جمل مفيدة لتوضيح المعنى.	٢١	٩٥,٤

٢ - بالنسبة لمعلمي المرحلة المتوسطة، احتلت صعوبة عدم توافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب القراءة للمرحلة المذكورة المرتبة الأولى، واحتلت صعوبة كتابة المعلم الفكرة العامة للدرس والأفكار الجزئية . . . بعد قراءة المعلم الدرس مباشرة المرتبة الثانية، وهي أيضا من صعوبات المرحلة الابتدائية. واحتلت صعوبة عدم دراسة التلاميذ القضايا البلاغية الواردة في كتب القراءة في الفصول السابقة وعدم قدرتهم على استخدام المعاجم اللغوية بسهولة المرتبة الثالثة. ويتضح في جدول رقم ٥ نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة المذكورة.

جدول رقم ٥. نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة المتوسطة

م	العبارة	الإجابة	
		نعم	٪
١	القضايا البلاغية الواردة في كتب القراءة سبق للطلاب دراستها.	٨	٣٨
٢	يستطيع الطلاب استخدام المعاجم اللغوية بسهولة.	٨	٣٨
٣	المهارات النحوية المذكورة في كتب القراءة يعرفها الطالب سابقا.	١٧	٨٠,٩
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتب القراءة من مقررات المرحلة الابتدائية.	٢٠	٩٥,٢
٥	جميع المهارات اللغوية بأنواعها المتعددة تعيق تقدمي في تدريس مادة القراءة ؛ لأن غالبية الطلاب لا يحتفظون بها.	١٠	٤٧,٦
٦	تتوافر في مكتبة المدرسة المراجع والمصادر اللازمة لإثراء محتوى كتب القراءة.	١١	٥٢,٤
٧	محتوى كتب القراءة ينمي لدى الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية.	١٧	٨٠,٩
٨	يناسب محتوى الكتب المذكورة ميول وحاجات ورغبات الطلاب.	١٤	٦٦,٦
٩	يقوم الطلاب بالأنشطة اللازمة التي أكلفهم بها لإثراء محتوى الكتب المذكورة.	١٢	٥٧
١٠	تتضمن الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس القراءة أسئلة تثير تفكير الطلاب.	١٨	٨٥,٧
١١	الأسئلة المذكورة منوعة (مقالية - موضوعية).	١٩	٩٠,٤
١٢	تكثر المفاهيم الصعبة في محتوى الكتب المذكورة.	٥	٢٣,٨
١٣	أثري محتوى الكتب المذكورة بتشجيع الطلاب بالكتابة حوله في مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية.	١٥	٧١,٤

تابع جدول رقم ٥.

م	العبارة	الإجابة نعم	٪
١٤	تتوافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب القراءة للمرحلة المذكورة.	٢	١٠.٠
١٥	الحصص الأسبوعية المخصصة لدروس القراءة غير كافية.	١٠	٤٧.٦
١٦	أستخدم أساليب متعددة في تدريس القراءة.	١٨	٨٥.٧
١٧	أميل إلى المناقشة والمحاورة لاستنتاج الأفكار العامة والجزئية للنص.	٢١	١٠٠
١٨	أكتب الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص بعد القراءة الأولى له.	١٧	٨٠.٩
١٩	أعمم الأسئلة على الطلاب بحيث لا يجيب رقم (١) إجابة ثانية عن سؤال حتى يجيب آخر تلميذ في الفصل الدراسي الإجابة الأولى.	١٢	٥٧

٣ - بالنسبة لمعلمي المرحلة الثانوية. احتلت صعوبة عدم توافر المراجع والمصادر في مكتبة المدرسة لإثراء محتوى كتب المطالعة، وصعوبة عدم توافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب المطالعة للمرحلة المذكورة المرتبة الأولى، والصعوبة الأخيرة من صعوبات المرحلة المتوسطة أيضا. واحتلت صعوبة عدم دراسة التلاميذ القضايا البلاغية الواردة في كتب المطالعة في الفصول السابقة، وعدم قدرتهم على استخدام المعاجم اللغوية بسهولة المرتبة الثانية، وهاتان الصعوبتان من صعوبات المرحلة المتوسطة أيضا. واحتلت صعوبة عدم دراسة التلاميذ القضايا الصرفية في الفصول السابقة، وصعوبة عدم قيام التلاميذ بالأنشطة اللاصفية المكتبية اللازمة التي تثري موضوعات المطالعة، وصعوبة عدم كتابة التلاميذ في مجلات الحائط المدرسية، والتحدث في الإذاعة المدرسية حول موضوعات المطالعة المرتبة الثالثة. ويتضح في الجدول رقم ٦ نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة المذكورة.

جدول رقم ٦. نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة الثانوية.

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: ٪
١	القضايا البلاغية الواردة في كتب المطالعة سبق للطلاب دراستها.	١	١٠
٢	يستطيع الطلاب استخدام المعاجم اللغوية بسهولة.	١	١٠
٣	المهارات النحوية المذكورة في كتب المطالعة يعرفها الطالب سابقا.	٨	٨٠
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتب المطالعة من مقررات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.	١٠	١٠٠
٥	لا تشكل المهارات الصرفية المذكورة في كتب المطالعة صعوبة للطالب ؛ لأنه درسها سابقا.	٤	٤٠
٦	جميع المهارات اللغوية بأنواعها المتعددة تعيق تقدمي في تدريس مادة المطالعة ؛ لأن غالبية الطلاب لا يحتفظون بها.	٤	٤٠
٧	تتوافر في مكتبة المدرسة المراجع والمصادر اللازمة لإثراء محتوى كتب المطالعة.	٠	٠٠
٨	محتوى كتب المطالعة ينمي لدى الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية.	٩	٩٠
٩	يناسب محتوى الكتب المذكورة ميول وحاجات ورغبات الطلاب.	٦	٦٠
١٠	يقوم الطلاب بالأنشطة اللازمة التي أكلفهم بها لإثراء محتوى الكتب المذكورة.	٤	٤٠
١١	تتضمن الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس المطالعة أسئلة تثير تفكير الطلاب.	٩	٩٠
١٢	الأسئلة المذكورة منوعة (مقالية - موضوعية).	٩	٩٠
١٣	تكثر المفاهيم الصعبة في محتوى الكتب المذكورة.	٣	٣٠
١٤	أثري محتوى الكتب المذكورة بتشجيع الطلاب بالكتابة حوله في مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية.	٤	٤٠
١٥	تتوافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب المطالعة للمرحلة المذكورة.	٠	٠٠
١٦	الحصص الأسبوعية المخصصة لدروس المطالعة غير كافية.	٤	٤٠
١٧	أستخدم أساليب متعددة في تدريس المطالعة.	٧	٧٠
١٨	أميل إلى المناقشة والمحاورة لاستنتاج الأفكار العامة والجزئية للنص.	١٠	١٠٠
١٩	أكتب الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص بعد القراءة الأولى له.	٦	٦٠
٢٠	أعمم الأسئلة على الطلاب بحيث لا يجيب رقم (١) إجابة ثانية عن سؤال حتى يجيب آخر تلميذ في الفصل الدراسي الإجابة الأولى.	٦	٦٠

مقارنة بين آراء التلاميذ وآراء المعلمين في صعوبات تعلم القراءة والمطالعة

ورد كثير من العبارات المشتركة في محتوى الاستبانات، أداة البحث الموزعة على التلاميذ والمعلمين، ويمكن مقارنة آراء الطرفين في العبارات المتباينة نتائجها على النحو التالي:

في المرحلة الابتدائية

جدول رقم ٧.

رقم العبارة في		النسبة المئوية للإجابة نعم		مضمون العبارة
استبانة المعلمين	استبانة التلاميذ	المعلمون	التلاميذ	
٥	٧	٧٧,٢	٥٤,٤	تكليف التلاميذ بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء معرفتهم حول موضوعات القراءة.
٩	٩	٥٩	٤٦,٤	يعرض المعلم صورا وأفلاما تتعلق بموضوعات القراءة.
١٩	١٩	١٠٠	٦٦,٦	تكليف غالبية تلاميذ الصف بالقراءة في كل حصة.

لقد اتفقت تقريبا، في النتائج، العبارات المتشابهة في استبانات تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعلميها، لكن ظهر تباين في نتائج العبارات المذكورة في الجدول رقم ٧، وغالبا، يكون المعلمون قد جانبوا الحقيقة ربما لأمور في أنفسهم، فقد ظهر هذا التباين أيضا في نتائج عبارتين متشابهتين في المضمون (إحداهما كاشفة) في استبانة المعلمين، عبارة رقم (٥) نتيجتها ٧٧,٢ وعبارة رقم (٦) نتيجتها ٥٤,٥، فكيف يكلف المعلم التلاميذ بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء محتوى كتاب القراءة ؟! وهو لا يعترف (بدرجة مناسبة) بوجود مراجع لها علاقة بمحتوى كتب القراءة.

في المرحلة المتوسطة

جدول رقم ٨.

رقم العبارة في		النسبة المئوية للإجابة نعم		مضمون العبارة
استبانة المعلمين	استبانة التلاميذ	المعلمون	التلاميذ	
٣	٣	٨٠,٩	٤٦	المهارات النحوية في كتب القراءة يعرفها الطالب سابقا.
٨	٨	٦٦,٦	٣٨,٧	الموضوعات الواردة في كتب القراءة تلبي رغبات الطلاب وتتفق مع ميولهم.
٩	١٨	٥٧	٤١,٨	الرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء محتوى كتب القراءة.
١٦	١٩	٨٥,٧	٦٤,٤	تنويع أساليب التدريس بما يقتضيه الموقف التعليمي.

نلاحظ أن إجابات المعلمين بكلمة (نعم) على العبارات السابقة تفوق إجابات التلاميذ بنسب عالية، فإذا كانت نسبة ٨٠,٩٪ من المعلمين يرون أن التلاميذ سبق لهم معرفة ودراسة المهارات النحوية المذكورة في دروس القراءة بينما نسبة ٤٦٪ من التلاميذ فقط يرون ذلك أيضا، فإن ذلك يعني أحد أمرين: إما أن المعلمين يبالغون في ذلك، أو أن التلاميذ سبق لهم دراسة المهارات المذكورة، ولكن لم يصلوا إلى درجة الاحتفاظ بهذه المهارات نتيجة لعدم تذكيرهم بها بالأساليب المختلفة أثناء دراسة دروس القراءة المتعددة، أو توظيف هذه المهارات في مواقف حياتية مختلفة، وكذلك الموضوعات الواردة في كتب القراءة من حيث تلبيتها لرغبات التلاميذ وتتفق مع ميولهم، فليس التلاميذ أدرى بهذا المطلب، بل المعلمون الذين وصلت نسبة إجاباتهم بنعم إلى ٦٦,٦٪، بينما إجابات التلاميذ بنعم بنسبة ٣٨,٧٪، ونلاحظ أيضا العبارتين الأخيرتين، فإن إجابات المعلمين تختلف بشكل واضح عن إجابات التلاميذ، وهذا يدل على ميل معظم المعلمين إلى النواحي الإيجابية؛ لحاجات هم أعلم بها.

في المرحلة الثانوية

جدول رقم ٩.

رقم العبارة في		النسبة المئوية للإجابة نعم		مضمون العبارة
استبانة المعلمين	استبانة التلاميذ	المعلمون	التلاميذ	
٧	١٣	٠٠	٤٩,٣	تتوافر في مكتبة المدرسة المراجع اللازمة لإثراء محتوى كتب المطالعة.
١٠	١٩	٤٠	٢٣,٢	يقوم التلاميذ بالأنشطة اللازمة التي أكلفهم بها لإثراء محتوى الكتب المذكورة.
١١	٠٧	٩٠	٥٣,٦	تتضمن الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس المطالعة أسئلة تثير تفكير التلاميذ.

لو دققنا النظر في نتائج العبارات السابقة لوجدنا التناقض، لا يعترف أحد من المعلمين بتوافر المراجع اللازمة لإثراء محتوى كتب المطالعة، في حين ٤٠٪ منهم يكلفون التلاميذ بالأنشطة اللازمة لإثراء محتوى الكتب المذكورة، كما يعترف ٩٠٪ منهم بأن دروس المطالعة تتضمن أسئلة تثير تفكير التلاميذ، وهذا يتطلب من التلاميذ الرجوع إلى مصادر متعددة للإجابة عن هذه الأسئلة، مما يدل على عدم مصداقية إجابات المعلمين.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث ويقترح ما يلي :

١- ضرورة أن يتبع المعلمون الأساليب غير المباشرة في تنفيذ خطة درس القراءة أو المطالعة، فلا يسجل على السبورة المفاهيم التي يظن أنها صعبة على التلاميذ، والفكرة العامة للدرس، والأفكار الجزئية بعد القراءة التي يقوم بها، وإنما يتم ذلك من

خلال قراءة التلاميذ المتكررة، فالفكرة العامة للموضوع، يستنتجها التلاميذ بعد القراءة الصامتة، والمفاهيم الصعبة تناقش وتستخدم في جمل مفيدة من إنشاء التلاميذ خلال قراءتهم الجهرية الأولية، كما تستنتج الأفكار الجزئية، فكرة فكرة، بعد قراءة كل فقرة، ويسجلها التلاميذ على السبورة . . . فيكون موقف المعلم مرشدا وموجها.

٢ - من المعروف أن الموضوعات المقررة تتفق مع ميول التلاميذ ورغباتهم وتلبي حاجاتهم، مع المحافظة على عقيدتنا، وقيمنا، وتراثنا. وحتى نحقق الهدف من تلبية جميع الموضوعات المقررة لحاجات التلاميذ ورغباتهم، وليس بعضها، يقترح الباحث - في هذا الجانب - أن يقوم مخططو المناهج بإجراء الدراسات اللازمة؛ لمعرفة هذه الحاجات والرغبات لتكون ضمن المادة المقررة بشرط اتفاقها مع العقيدة والقيم.

٣ - من الضروري الاهتمام بالوسائل التعليمية كمصدر من مصادر التعلم؛ لما لها من أثر في توضيح بعض المفاهيم والأفكار، وعلى المعلم إعداد ما يستطيع إعداده من الوسائل المناسبة التي تحقق المادة المقررة، وعليه الاستعانة بمركز التقنيات التعليمية في إعداد هذه الوسائل، وتزويد المركز بأفكاره ليستفيد منها في تنفيذ ذلك، كما أنه من الممكن أن يصاحب إعداد المقرر الملائم في مديرية المناهج إعداد المصورات اللازمة والأفلام الفعالة لإلقاء الضوء على المقرر المقترح، ويكون ذلك بالاستعانة بمديرية تقنيات التعليم؛ لما لها من خبرات في هذا المجال، ولما لديها من كوادر فنية ملائمة، وصلاحية في إعداد اللازم.

٤ - من المهم أن تحوي مكتبة المدرسة المراجع والمصادر التي أخذ منها النصوص الواردة في الكتب المقررة لمادة القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، وذلك ليطلع التلاميذ عليها من أجل إثراء حصيلتهم المعرفية خلال الأنشطة اللاصفية والصفية وحصص المكتبة المقررة، ودور معلم المادة تدقيق الكتب المقررة لمعرفة مراجع الموضوعات

ومطابقة ذلك مع محتوى المكتبة، حتى يتم تزويد أمين المكتبة بقائمة المراجع غير الموجودة في المكتبة؛ ليقوم بتأمينها حسب الأصول الرسمية، وعلى المعلم في هذه الحالة تشجيع التلاميذ على ارتياد المكتبة وتلخيص ما يقرؤون من موضوعات لها علاقة بالمقرر الدراسي للمشاركة بها في مجلات الحائط المدرسية، وبرامج الإذاعة المدرسية اليومية من أجل ترسيخ هذه المفاهيم في أذهان التلاميذ وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة والمطالعة، ويمكن تأكيد وتحقيق المطلب الأخير بتشجيع القراء، وذلك بإجراء المسابقات بينهم على مستوى المدرسة الواحدة، وعلى مستوى مدارس القطاع، بناء على أسس معينة يتفق عليها القائمون على هذا المنحى الثقافي.

٥ - على معلمي اللغة العربية استغلال حصة النشاط المبرمجة بين الفينة والأخرى لتدريب التلاميذ على استخدام المعاجم اللغوية المختلفة، وعقد الورش التعليمية لتطبيق ذلك، بشكل جماعي وبشكل فردي.

٦ - إن تكرار توظيف أية مهارة من المهارات اللغوية المختلفة كالمهارات الإملائية والمهارات النحوية في فروع اللغة الأخرى وتعاون المعلمين في المواد الدراسية الأخرى في تصويب الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة، والتي تقع عرضا أثناء تفاعلهم مع التلاميذ في المواقف التعليمية الصفية، يعزز احتفاظ التلاميذ بها ويسهل على معلم اللغة العربية مناقشتها وتوضيحها، ويوفر الوقت والجهد لديه في التعرض لهذه المهارات؛ ليستفاد من هذا الوقت في معالجة مهارات القراءة والمطالعة المختلفة.

٧ - يرى الباحث أن الأسلوب المناسب لمعالجة صعوبة القضايا البلاغية والصرفية الواردة في كتب القراءة والمطالعة يتمثل في ما يلي:

أ) تخطيط منهاج المطالعة في المرحلة الثانوية تخطيطا يتفق ومناهج البلاغة والصرف، بحيث يسبق تدريس القضايا البلاغية والصرفية من الناحية الزمنية تدريس

مقررات المطالعة ، فما يطلب من التلميذ الإجابة عنه في درس المطالعة من قضايا بلاغية وصرفية يكون من خبرة التلميذ السابقة ؛ لأن المطالعة في هذه المرحلة والقراءة في المراحل الأخرى السابقة فرعان تطبيقيان لفروع اللغة الأخرى.

ب) إذا لم يسبق للتلميذ دراسة القضايا البلاغية ، وذكرت هذه القضايا في كتب القراءة والمطالعة في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، يرى الباحث ضرورة زيادة الحصص المخصصة للمقررين المذكورين ؛ وذلك لمعالجة هذه القضايا بأريحية ، دون أن تؤثر على مناقشة مهارات القراءة والمطالعة. وبذلك لا يشعر المعلم بأنه يناقش القضايا البلاغية على حساب المهارات المذكورة.

٨ - يرى الباحث ضرورة تنويع أدوات البحث في مثل هذه الدراسة مستقبلا للحصول على نتائج أفضل ، فيمكن استخدام الاستبانة للتلاميذ ، ولكن من المفضل استخدام بطاقة الملاحظة للمدرسين ؛ لتلافي التحيز وعدم المصداقية بدلالة المقارنة المذكورة سابقا بين آراء التلاميذ وآراء المعلمين في صعوبات تعلم القراءة والمطالعة.

الملاحق

استبانة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية

عزيزي الطالب . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا" مع التقدير والاحترام. **(ملاحظة: لا تكتب اسمك على الاستبانة).**

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: لا
١	المهارات المتعلقة بقواعد اللغة العربية المذكورة في كتب القراءة التي سبق دراستها.		
٢	القضايا الإملائية الواردة في كتاب القراءة سبق أن شرحها المعلم.		
٣	بعض أسئلة المناقشة المذكورة في كتاب القراءة تثير التفكير.		
٤	بعض الأسئلة الموجودة في كتاب القراءة تجعلني أرجع إلى مكتبة المدرسة للإجابة عنها.		
٥	تتضمن مكتبة المدرسة المراجع التي أخذت منها النصوص القرائية.		
٦	تتضمن مكتبة المدرسة كتبا لها علاقة بموضوعات القراءة التي ندرسها.		
٧	يكلفني المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء معرفتي حول موضوعات القراءة.		
٨	تتضمن مجلات الحائط المدرسية وبرنامج الإذاعة المدرسية مقالات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة.		
٩	يعرض المعلم صورا وأفلاما تتعلق بموضوعات القراءة.		
١٠	محتوى كتب القراءة يغرس لدينا قيما واتجاهات إيجابية.		
١١	محتوى كتب القراءة يتفق مع ميولي وحاجاتي ورغباتي.		

م	العبارة	الإجابة نعم	الإجابة لا
١٢	الكلمات الواردة في محتوى دروس القراءة مفهومة ومن الكلمات المتداولة في العصر الحاضر.		
١٣	يعلمنا المعلم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.		
١٤	يتابعني المعلم في ضبط أواخر الكلمات عند القراءة ويناقشني إذا أخطأت.		
١٥	بعد أن يقرأ المعلم الدرس يسجل مباشرة على السبورة الكلمات الصعبة والفكرة العامة والأفكار الجزئية.		
١٦	يعودنا المعلم الوقوف على علامات الترقيم حسب الأصول عند القراءة.		
١٧	يدربنا المعلم على التنغيم عند قراءة جمل درس القراءة لتمثيل المعنى.		
١٨	يستخدم المعلم أسلوب المناقشة والحوار في استنتاج أفكار الدرس وتلخيصها.		
١٩	أشعر أن المعلم يكلف غالبية طلاب الصف بالقراءة في كل حصة.		
٢٠	يكلفني المعلم بتوظيف المفردات اللغوية في جمل مفيدة.		

استبانة لتلاميذ نهاية المرحلة المتوسطة

عزيزي الطالب . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا" مع التقدير والاحترام. **(ملاحظة: لا تكتب اسمك على الاستبانة).**

م	العبارة	الإجابة نعم	الإجابة لا
١	القضايا البلاغية الواردة في كتاب القراءة سبق لي أن تعلمتها، وشرحها المدرس.		
٢	لدي القدرة على استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر.		

م	العبارة	الإجابة نعم	لا
٣	تشكل القضايا النحوية المذكورة في كتاب القراءة صعوبات لدي ؛ لأنني لم أتعرف عليها سابقا.		
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتاب القراءة سبق لي أن تعلمتها في المراحل الدراسية السابقة.		
٥	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتاب القراءة تجعلني أبحث في المراجع والمصادر المتعددة لإيجاد الأجوبة المناسبة.		
٦	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتب القراءة تثير التفكير.		
٧	النصوص الواردة في كتب القراءة، تزودني بقيم واتجاهات إيجابية وتثري معرفتي.		
٨	الموضوعات الواردة في كتب القراءة تلبي رغباتي وتتفق مع ميولي.		
٩	الكلمات المستخدمة في كتب القراءة مفهومة ولها اتصال بمفردات العصر الحاضر.		
١٠	تتضمن أسئلة المناقشة في الكتب المذكورة أسئلة مقالية وأخرى موضوعية.		
١١	تتضمن مجلات الحائط المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة المذكورة.		
١٢	تتضمن مكتبة المدرسة مصادر الموضوعات المذكورة في الكتب المقررة أو ما يتعلق بها.		
١٣	كتب القراءة من حيث الشكل، والتجليد، والورق، والحجم، والإخراج، جذابة ومناسبة.		
١٤	يكلف المعلم الطلاب بقراءة موضوع القراءة، ويقف عند الأخطاء اللغوية ويناقشها.		
١٥	يقوم المعلم وحده بالإجابة عن أسئلة المناقشة.		
١٦	يميل المعلم إلى المناقشة والمحاورة في معالجة القضايا اللغوية في درس القراءة.		
١٧	غالبا يعرض المعلم أفلاما وصورا مرتبطة بالموضوعات المقررة لتوضيح مفاهيمها.		

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: لا
١٨	يكلفنا المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب القراءة.		
١٩	ينوع المعلم أساليب التدريس حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.		
٢٠	يكلف المعلم غالبية طلاب الفصل الدراسي بالمناقشة والقراءة وإبداء الرأي.		
٢١	يترك المعلم الفرصة للطلاب باستنتاج الفكرة العامة والأفكار الجزئية لموضوع القراءة.		

استبانة لتلاميذ نهاية المرحلة الثانوية

عزيزي الطالب . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا" مع التقدير والاحترام. **(ملاحظة: لا تكتب اسمك على الاستبانة)**

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: لا
١	القضايا البلاغية الواردة في كتاب المطالعة سبق لي أن تعلمتها، وشرحها المدرس.		
٢	لدي القدرة على استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر.		
٣	تشكل القضايا النحوية المذكورة في كتاب المطالعة صعوبات لدي؛ لأنني لم أتعرف عليها سابقا.		
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتاب المطالعة سبق لي أن تعلمتها في المراحل الدراسية السابقة.		
٥	تعلمت القواعد الصرفية التي تسهل علي الإجابة عن الأسئلة الواردة في كتاب المطالعة.		

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: لا
٦	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتاب المطالعة تجعلني أبحث في المراجع والمصادر المتعددة لإيجاد الأجوبة المناسبة.		
٧	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتب المطالعة تثير التفكير.		
٨	النصوص الواردة في كتب المطالعة، تزودني بقيم واتجاهات إيجابية وتثري معرفتي.		
٩	الموضوعات الواردة في كتب المطالعة تلبي رغباتي وتتفق مع ميولي.		
١٠	الكلمات المستخدمة في كتب المطالعة مفهومة ولها اتصال بمفردات العصر الحاضر.		
١١	تتضمن أسئلة المناقشة في الكتب المذكورة أسئلة مقالية وأخرى موضوعية.		
١٢	تتضمن مجلات الحائط المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب المطالعة المذكورة.		
١٣	تتضمن مكتبة المدرسة مصادر الموضوعات المذكورة في الكتب المقررة أو ما يتعلق بها.		
١٤	كتب المطالعة من حيث الشكل، والتجليد، والورق، والحجم، والإخراج، جذابة ومناسبة.		
١٥	يكلف المعلم الطلاب بقراءة موضوع المطالعة، ويقف عند الأخطاء اللغوية ويناقشها.		
١٦	يقوم المعلم وحده بالإجابة عن أسئلة المناقشة.		
١٧	يميل المعلم إلى المناقشة والمحاورة في معالجة القضايا اللغوية في درس المطالعة.		
١٨	غالبا يعرض المعلم أفلاما وصورا مرتبطة بالموضوعات المقررة لتوضيح مفاهيمها.		
١٩	يكلفنا المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب المطالعة.		
٢٠	ينوع المعلم أساليب التدريس حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.		

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: لا
٢١	يكلف المعلم غالبية طلاب الفصل الدراسي بالمناقشة والقراءة وإبداء الرأي.		
٢٢	يترك المعلم الفرصة للطلاب باستنتاج الفكر العامة والأفكار الجزئية لموضوع المطالعة.		

استبانة لمعلمي نهاية المرحلة الابتدائية

أخي المعلم . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا". هذا وقد وضعت الاستبانة لغايات البحث فقط. شاكرا لكم حسن تعاونكم.

(لطفا: لا تكتب اسمك على الاستبانة).

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: لا
١	المهارات النحوية المذكورة في كتب القراءة سبق للتلاميذ دراستها.		
٢	القضايا الإملائية المذكورة في كتب القراءة من خبرة التلميذ السابقة.		
٣	أشعر أن التلميذ غير متمكن من المهارات النحوية والإملائية المذكورة في كتب القراءة بسبب عدم احتفاظه بها.		
٤	بعض أسئلة المناقشة في كتب القراءة تثير تفكير الطالب.		
٥	أكلف التلاميذ بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء محتوى كتاب القراءة.		
٦	تتضمن مكتبة المدرسة مراجع لها علاقة بمحتوى كتب القراءة أو مصادرها الأصلية.		
٧	أكلف التلاميذ بالكتابة في مجلات الحائط المدرسية بموضوعات لها علاقة بالمحتوى المقرر.		

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: لا
٨	أشجع التلاميذ على المشاركة في الإذاعة المدرسية بموضوعات القراءة أو ما يشبهها.		
٩	أعرض صورا وأفلاما لها علاقة بمحتوى كتب القراءة.		
١٠	تنمي موضوعات القراءة قيما واتجاهات إيجابية عند التلاميذ.		
١١	المفاهيم الواردة في كتب القراءة من الألفاظ المتداولة من خبرة التلاميذ.		
١٢	أركز على إخراج التلاميذ للحروف من مخارجها الصحيحة.		
١٣	إذا أخطأ التلميذ في ضبط إحدى الكلمات أناقشه فيها.		
١٤	أكتب الفكرة العامة للدرس والأفكار الجزئية بعد أن أقرأ الدرس.		
١٥	أكلف التلاميذ بتلخيص الفقرات الرئيسة في الدرس بلغتهم الخاصة.		
١٦	أراعي الوصل والوقف في قراءة التلاميذ جمل الدرس.		
١٧	ألاحظ التنغيم في قراءة التلاميذ جمل الدرس بتمثيل المعنى.		
١٨	أنوع أساليب تدريس القراءة حسب ما يقتضيه الموقف.		
١٩	أكلف غالبية التلاميذ بقراءة الدرس.		
٢٠	أطلب من التلاميذ توظيف المفردات في جمل مفيدة لتوضيح المعنى.		

استبانة لمعلمي نهاية المرحلة المتوسطة

أخي المعلم . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا". هذا وقد وضعت الاستبانة لغايات البحث فقط. شاكرا لكم حسن تعاونكم.

<u>(لطفا: لا تكتب اسمك على الاستبانة)</u>

م	العبارة	الإجابة: نعم	لا
١	القضايا البلاغية الواردة في كتب القراءة سبق للطلاب دراستها.		
٢	يستطيع الطلاب استخدام المعاجم اللغوية بسهولة.		
٣	المهارات النحوية المذكورة في كتب القراءة يعرفها الطالب سابقا.		
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتب القراءة من مقررات المرحلة الابتدائية.		
٥	جميع المهارات اللغوية بأنواعها المتعددة تعيق تقدمي في تدريس مادة القراءة؛ لأن غالبية الطلاب لا يحتفظون بها.		
٦	تتوافر في مكتبة المدرسة المراجع والمصادر اللازمة لإثراء محتوى كتب القراءة.		
٧	محتوى كتب القراءة ينمي لدى الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية.		
٨	يناسب محتوى الكتب المذكورة ميول وحاجات ورغبات الطلاب.		
٩	يقوم الطلاب بالأنشطة اللازمة التي أكلفهم بها لإثراء محتوى الكتب المذكورة.		
١٠	تتضمن الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس القراءة أسئلة تثير تفكير الطلاب.		
١١	الأسئلة المذكورة منوعة (مقالية - موضوعية).		
١٢	تكثر المفاهيم الصعبة في محتوى الكتب المذكورة.		
١٣	أثري محتوى الكتب المذكورة بتشجيع الطلاب بالكتابة حوله في مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية.		
١٤	تتوافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب القراءة للمرحلة المذكورة.		
١٥	الحصص الأسبوعية المخصصة لدروس القراءة غير كافية.		
١٦	أستخدم أساليب متعددة في تدريس القراءة.		
١٧	أميل إلى المناقشة والمحاورة لاستنتاج الأفكار العامة والجزئية للنص.		
١٨	أكتب الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص بعد القراءة الأولى له.		
١٩	أعمم الأسئلة على الطلاب بحيث لا يجيب رقم (١) إجابة ثانية عن سؤال حتى يجيب آخر تلميذ في الفصل الدراسي الإجابة الأولى.		

استبانة لمعلمي نهاية المرحلة الثانوية

أخي المعلم . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا". هذا وقد وضعت الاستبانة لغايات البحث فقط. شاكرا لكم حسن تعاونكم.

(لطفا: لا تكتب اسمك على الاستبانة)

م	العبارة	الإجابة نعم	الإجابة لا
١	القضايا البلاغية الواردة في كتب المطالعة سبق للطلاب دراستها.		
٢	يستطيع الطلاب استخدام المعاجم اللغوية بسهولة.		
٣	المهارات النحوية المذكورة في كتب المطالعة يعرفها الطالب سابقا.		
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتب المطالعة من مقررات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.		
٥	لا تشكل المهارات الصرفية المذكورة في كتب المطالعة صعوبة للطالب؛ لأنه درسها سابقا.		
٦	جميع المهارات اللغوية بأنواعها المتعددة تعيق تقدمي في تدريس مادة المطالعة؛ لأن غالبية الطلاب لا يحتفظون بها.		
٧	تتوافر في مكتبة المدرسة المراجع والمصادر اللازمة لإثراء محتوى كتب المطالعة.		
٨	محتوى كتب المطالعة ينمي لدى الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية.		
٩	يناسب محتوى الكتب المذكورة ميول وحاجات ورغبات الطلاب.		
١٠	يقوم الطلاب بالأنشطة اللازمة التي أكلفهم بها لإثراء محتوى الكتب المذكورة.		
١١	تتضمن الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس المطالعة أسئلة تثير تفكير الطلاب.		
١٢	الأسئلة المذكورة منوعة (مقالية - موضوعية).		

م	العبارة	الإجابة نعم	الإجابة لا
١٣	تكثر المفاهيم الصعبة في محتوى الكتب المذكورة.		
١٤	أثري محتوى الكتب المذكورة بتشجيع الطلاب بالكتابة حوله في مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية.		
١٥	تتوافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب المطالعة للمرحلة المذكورة.		
١٦	الحصص الأسبوعية المخصصة لدروس المطالعة غير كافية.		
١٧	أستخدم أساليب متعددة في تدريس المطالعة.		
١٨	أميل إلى المناقشة والمحاورة لاستنتاج الأفكار العامة والجزئية للنص.		
١٩	أكتب الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص بعد القراءة الأولى له.		
٢٠	أعمم الأسئلة على الطلاب بحيث لا يجيب رقم (١) إجابة ثانية عن سؤال حتى يجيب آخر تلميذ في الفصل الدراسي الإجابة الأولى.		

المراجـــــع

[١] أحمد، محمد عبد القادر. *طرق تعليم اللغة العربية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٩م.

[٢] الدبس، مازن محمد. "*صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم*". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، كلية الدراسات العليا، ٢٠٠٠م.

[٣] الدخيل، حمد بن ناصر وآخرون. *القراءة والنصوص للصف الثالث المتوسط*. الرياض: وزارة المعارف، ١٩٩٨م.

[٤] الدريعي، إبراهيم بن حسن وآخرون. *المطالعة للصف الثالث الثانوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٩٩٩م.

[٥] الزيات، فتحي مصطفى. *صعوبات التعلم*. ط١. القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٨م.

[٦] السرطاوي، زيدان أحمد. *مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية. "دراسة تقنية"*. ط١. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

[٧] الملا، بدرية سعيد. *التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه*. ط١. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٧م.

[٨] النجداوي، نسرين عبد الحافظ. "*دراسة مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عينة أردنية*." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٥م.

[٩] تعوينات، علي. "*صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي بمنطقة الحراش*." رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، ١٩٨٧م.

[١٠] ظافر، محمد إسماعيل وآخرون. *القراءة والمحفوظات للصف السادس الابتدائي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٩٩٩م.

[١١] عدس، محمد عبد الرحيم. *صعوبات التعلم*. ط١. عمان: دار الفكر، ١٩٩٨م.

[١٢] قورة، حسين سليمان. *دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م.

[١٣] مجاور، محمد صلاح الدين. تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. الكويت: دار القلم، ١٩٨٠م.

[١٤] Foil, Carolyn Rainwater. "Effects of Two Methods of Vocabulary Acquisition on Students with Mild Learning Disabilities." *Dissertation Abstracts*, (DAI - A 62/05, p 1792, Nov 2001).

[١٥] Ross, Terri Steidley. "Learning with Hearts and Hands and Voices: Bringing Navajo Wisdoun to the College Classroom for Students with Learning Disabilities" *Dissertation Abstracts* (DAI - A 62/04, p 1346, Oct. 2001).

[١٦] Westberg, Suzanne L. "Implementing Co-teaching as a Model of Inclusion of Students with Mild Learning Disabilities in General Education Classrooms." *Dissertation Abstracts* (DAI - A 62/03, p. 977, Sept. 2001).

Reading Comprehension Difficulties at the General Educational Stages

Mohammed Ibrahim Al-Khatib

Associate Professor, Curricula and Methods of Teaching, College of Educational Sciences, Al - Isra University, Jordan

(Received 17-10-1422H; accepted for publication 7-9-1423H)

Abstract. The main aim of this study is to identify the reading comprehension academic difficulties at the different general stages of education in Al-Jubeil Industrial school in Saudi Arabia. The researcher devised the tool of the study which consisted of six questionnaires to achieve the purposes of the study.

The sample of the study included 521 students representing the different stages of education, and 52 Arabic language teachers from the different stages of education. To analyze the data, the researcher used the ratio, and comparison between the teachers' responses and those of the students'.

The results of the study showed: The study found out the difficulties that hinder the achievement of expected aims of the reading comprehension at the different stages of education. They are:

- Writing down the difficult concepts, the general idea, and the supporting ideas in an inappropriate time in the periods of teaching.
- The topics of the reading comprehension text did not satisfy the interests, wishes and needs of the students.
- The films and the pictures related to topics of the reading passages were not displayed to the student.
- The school libraries did not have the necessary references from which the reading passages were taken.
- The students did not visit the school libraries to enrich the topics of the reading comprehension passages.
- The students could not use the Arabic language dictionaries easily.
- School magazines and school broadcasting topics did not include topics relevant to content of the reading comprehension passage.

The researcher suggests a number of recommendations that might help to enhance and improve the different curricula components that might assist students to reduce the reading comprehension difficulties.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٨٩-٩٦٢ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤هـ)

مدى توافق المقررات العملية في برنامج التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس مع إمكانات وقدرات وحاجات طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود

عوض بن مبارك سعد اليامي

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٧/١٠/١٤٢٢هـ، وقُبل للنشر في ١٤/٨/١٤٢٣هـ)

ملخص البحث. ركزت الدراسة على مدى توافق المقررات العملية مع طبيعة طالبة قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وتناولت ذلك من النواحي؛ الجسمية، والاجتماعية، والتنفيذية، ومدى توافر العوامل الفنية بالقسم. وهدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطالبة في تلبية متطلبات المقررات العملية، وحددت المقررات العملية التي لا تناسب وضع الطالبة، وخرجت ببعض التوصيات والمقترحات حتى تتوافق المقررات العملية مع إمكانات الطالبة السعودية.

تكونت العينة من ١١٦من طالبات القسم تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة والذي يمثل (٤٥٠) طالبة. وضمت العينة أفراداً من المستويات: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ من طالبات قسم التربية الفنية.

ويتضح من نتائج الدراسة الآتي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بالنسبة للتنشئة والمستويات الدراسية ومدى تأثيرها على آرائهن بشأن توافق المقررات ومحتوى محاور البحث المطروحة في الدراسة.

٢- إن مقرر أشغال الصياغة والمينا لا يتوافق مع القدرات الجسمية لأفراد العينة.

٣- إن مقررات أشغال المعادن، وأشغال الصياغة والمينا، وأشغال الخشب لا تتوافق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لأفراد العينة.

٤- إن مقررات أشغال الصياغة، وأشغال المعادن، والحفر لا تتفق مع قدرة الطالبة التنفيذية لمتطلبات تلك المقررات.

٥- عدم توافر عدد كبير من العوامل الفنية المساعدة بالقسم مثل: الدوريات العلمية، والوسائل التفاعلية، والكوادر الفنية، والجمعيات الطلابية، وغيرها من العوامل الفنية الأساسية لإنجاح العملية التعليمية بقسم التربية الفنية.

مقدمة الدراسة

تعد التربية الفنية من التخصصات الأساسية في كليات التربية؛ لأهميتها في إعداد معلمين أكفاء يعتمد عليهم المجتمع في تربية النشء، وصنع رجال ونساء المستقبل.

تقرر تدريس مادة التربية الفنية في المملكة العربية السعودية في ضوء توجيهات جامعة الدول العربية التي هدفت لتوحيد مناهج التعليم في الدول الأعضاء في الجامعة [١ ، ص ٣٤]. هذا بالإضافة إلى رفع مستوى الثقافة والتربية بالمملكة العربية السعودية [٢ ، ص ٦٦].

ومن أجل ذلك فقد جيء بالاختصاصيين في هذا المجال لبناء المناهج المناسبة لهذا المجتمع، ولكن تبين عبر تدريس التربية الفنية في الجامعة، أن الطالبات يتذمرن من مقررات بعض المقررات العملية ومحتوياتها التي تدرس لهن بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

هذا التذمر وعدم الرضا عن محتوى بعض المقررات العملية وطبيعتها، نجده ملموسا في جوانب مختلفة، منها لجوء بعض الطالبات لبعض المتاجر الفنية لعمل الواجبات العملية التي يكلفن بها، ومن ثم تقديمها كجزء من متطلبات المقررات. وواضح

أن هذه عملية غير سليمة تربوياً بأي حال من الأحوال . وهناك جانب آخر يتمثل في أن بعضاً من الطالبات يعانين كثيراً إما مادياً أو اجتماعياً أو جسمياً ، عند تنفيذ متطلبات تلك المقررات العملية. ولتلك الأسباب ، نرى أنه جدير بنا ، نحن معشر المدرسين والباحثين في مجال التربية الفنية ، إلقاء الضوء على هذه الظاهرة وغيرها من المشكلات الأكاديمية ، وإيجاد الحلول المناسبة لها. وهذا البحث محاولة للكشف عن المشكلات المتعلقة بالمقررات العملية ، ومدى مطابقتها لثلاثة جوانب أساسية لدى الطالبة السعودية. وهذه الجوانب هي : الجانب المادي ، والجانب الاجتماعي ، والجانب البدني ومدى تطابق كل جانب منها مع طبيعة المرأة في هذا الوطن ، معتمدين في بحثنا على أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية ، ومن بينها توجيهات وكيل وزارة المعارف الأسبق الدكتور عبد الوهاب عبد الواسع ، الذي وجه بأن يكون تعليم المرأة حسب ما يتفق مع تراثها وييسر لها سبل المعرفة. وتبعاً لذلك يجب أن يخطط لمناهجها التعليمية تخطيطاً يتناسب ويتفق مع تعاليم دينها ويحفظ لها تراثها العريق ويتلاءم مع طبيعتها كامرأة [٢ ، ص ٧٧]. ويعني ذلك أنه من الضروري أن تتفق مناهج تعليم البنات مع طبيعة الفتاة السعودية من النواحي : الدينية والاجتماعية والجسمية.

مشكلة الدراسة

افتتح قسم التربية الفنية للبنات بمركز الدراسات الجامعية بجامعة الملك سعود في عام ١٤٠٥هـ [٣، ص٧١]. وكان ذلك نتيجة لتلبية الطلب المتزايد على تخريج معلمات في مجال التربية الفنية وتدريسها للبنات في مراحل التعليم العام. وتبعاً لذلك فقد قامت الجامعة باعتماد خطة برنامج التربية الفنية- التي كانت قيد التنفيذ في قسم التربية الفنية للبنين بالجامعة- وتطبيقها دون أي تعديلات ولم تأخذ في الاعتبار طبيعة الفتاة السعودية.

ومنذ افتتاح قسم البنات حتى وقتنا الحاضر، لم يطرأ على ذلك البرنامج أي تغيير يذكر ليتوافق مع خصوصية طبيعة الطالبة السعودية.

وحيث إن الباحث أحد أعضاء هيئة التدريس بذلك القسم، فقد لاحظ شكوى بعض الطالبات من المشكلات المادية، والجسمية، والتأهيلية والمقررات التي تدرس لهن. واستناداً إلى أهداف تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، ومعرفة طبيعة التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للفتاة السعودية، واعتماداً على الدراسات السابقة التي تناولت المجتمع السعودي، وحقيقة التكوين الجسمي للمرأة، والدراسات المتعلقة بالتعليم الجامعي للبنات، ومعرفة واقع العوامل الفنية المساعدة لإنجاح العملية التعليمية بالقسم. ومن خلال الوقوف على آراء الطالبات، بحكم أنهن يعشن التجربة التعليمية ويخبرنها، فإنه من الممكن استكشاف المقررات التي لا تناسب أوضاعهن الجسمية، والاجتماعية، والتنفيذية، وكذلك واقع التجهيزات المطلوبة لتدريس تلك المقررات. وقد تَحْمِل هذه الدراسة قدراً من الأهمية من حيث التخطيط لمناهج التربية الفنية للبنات في التعليم العالي. وقد تساعد المخططين وأصحاب القرار في ذلك البرنامج، والبرامج المشابهة له، على التخطيط الأكثر مناسبة للطالبة السعودية فيما يحقق أهداف تعليم المرأة السعودية والنمو السريع الهادف للمجتمع السعودي المعاصر. فإن مشكلة الدراسة تتحدد في مدى ملاءمة المقررات العملية التي تقدَّم لطالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١ - التعرف على آراء الطالبات فيما إذا كانت المقررات العملية تتناسب مع الطبيعة الاجتماعية، والجسمية، والمادية للطالبات بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

٢ - الوقوف على جدوى الجزء العملي من برنامج التربية الفنية في قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

٣ - تحديد المقررات العملية المناسبة للطالبات بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

٤ - التوصل إلى بعض الاقتراحات والتوصيات التي قد تساعد على إعداد مدرسة محترفة للتربية الفنية من قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

بالوقوف على آراء الطالبات، يمكن استكشاف المقررات العملية التي تحتوي على مشكلات تنفيذية تعيق عملية التعلم، أو تحد من مدى فاعليتها العلمية. بالإضافة إلى ذلك، فهذه الدراسة تحمل أهمية كبرى من حيث التخطيط لمناهج التربية الفنية في مراحل التعليم العالي للبنات، ومن خلالها يستطيع مخططو مناهج التربية الفنية للبنات التخطيط المناسب لبرامج الدراسات الجامعية الخاصة بالتربية الفنية للبنات في المملكة.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - هل تتوافق المقررات العملية مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبات ؟

٢ - هل تتوافق المقررات العملية مع طبيعة التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبات ؟

٣ - هل تتوافق المقررات العملية مع القدرة على الإعداد للتنفيذ؟ (من حيث حرية وسهولة التحرك والمواصلات وإحضار الخامات والأدوات).

٤ - هل تتوافر العوامل الفنية المساعدة على إنجاح العملية التعليمية للمقررات العملية ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في محاور الدراسة باختلاف منطقة التنشئة والمستويات الدراسية؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على طالبات المستويات: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع من طالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود. وقد استثنى الباحث طالبات المستويين الأول والثاني من الدراسة لقلة خبراتهن التي لا تؤهلهن للإجابة عن أسئلة الدراسة الخاصة بهذا المجال. واستثنى الباحث أيضا طالبات المستوى الثامن لتعذر التواصل معهن لانشغالهن بالتدريب الميداني.

المصطلحات

١ - التربية الفنية

تتكون التربية الفنية من مصطلحين هما الفن والتربية. وإذا جمعت الكلمتان فإنهما تكونان مصطلحا عرفه فضل كما يلي:

" هي إحداث التربية باستخدام الفنون الجملية والتطبيقية. فهي تعني اكتساب المهارات اليدوية، وتنمية وتقوية التآزر البصري اليدوي، وتنمية وتأصيل القيم الاجتماعية والدينية كالصبر والإتقان. كما تعني تنمية المهارات بواسطة الأنشطة الفنية

المختلفة. وتدرس التربية الفنية في كليات تحمل هذا الاسم. وتشترك كليات التربية مع كليات الفنون الجميلة وكليات الفنون التطبيقية في أنها جميعا تقدم الأنشطة الفنية لطلابها، غير أنها تختلف في هدفها في تقديم هذه الأنشطة... أما كليات التربية الفنية، فهي تتوسل هذه الأنشطة لتحقق التربية الكاملة للأفراد وتهتم بالقيم التي يكتسبها الدارسون أثناء ممارستهم لهذه الأنشطة " [٥، ص٥].

٢ - المقررات العملية

يقصد بالمقررات العملية المقررات الدراسية التي يقوم فيها الطالب أو الطالبة بالإنتاج الفني طوال الفصل الدراسي، ويكون طابعها عمليا صرفا.

يتضمن برنامج البكالوريوس، في قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، مجموعة من المقررات العملية أجريت عليها هذه الدراسة، وهي كالتالي:

- *مقرر الحفر*: مقرر يتعلم فيه الدارس مجموعة من فنيات فن الجرافيك والطباعة على الورق.

- *مقرر المعادن*: مقرر يتعلم فيه الدارس مجموعة من تقنيات فنون المعادن وطرق التشكيل اليدوي لمعادن مختلفة؛ منها: ألواح النحاس الأصفر، والقصدير، وطرق طي السلك وغيرها من التقنيات المختلفة.

- *مقرر الطباعة*: مقرر يتعلم فيه الدارس مجموعة من تقنيات فن الطباعة على القماش، ومن بين هذه التقنيات: طرق الطباعة بالشاشة الحريرية، وأساليب الطباعة بالباتيك، وغيرها من التقنيات الحديثة والقديمة المختلفة والدارجة.

- *مقررات الخزف والصلصال*: مجموعة من المقررات التي يتعلم فيها الدارس مجموعة من التقنيات الخاصة بالتشكيل الخزفي. ويدخل فيها تقنيات التشكيل والبناء

اليدوي لمادة الصلصال، وطرق عمل القوالب وصبها، والطلاءات الزجاجية، وطرق الحرق المختلفة بالأفران وطرق الحرق المؤكسدة.

- *مقرر أشغال الخشب*: مقرر يتعلم فيه الدارس مجموعة من أساليب التشكيل الخشبي. وفيه يتعلم أسس النجارة الخفيفة مثل قص الخشب، والصنفرة، والتثبيت، والتعاشيق الخشبية، والطلاءات الخشبية، والتشكيل الفني لأعمال تتسم بالطابع الجمالي أو النفعي.

- *مقررات الرسم والتصوير التشكيلي*: ثلاثة مقررات دراسية هي: الرسم التشكيلي، والتصوير التشكيلي، والتجريب في التصوير التشكيلي. وفيها يتعلم الدارس أسس الرسم بالأقلام (الرصاص والملونة والحبر الصيني وغيرها)، وتتطور إلى التلوين المائي والزيتي في مقرر التصوير التشكيلي، مع دراسة مدارس التصوير التشكيلي المختلفة. وتتطور إلى استعمال خامات متعددة في مجال التصوير التشكيلي.

- *مقررات التشكيل بالخامات*: مقرران دراسيان هما: التشكيل بالخامات المستهلكة، والتشكيل بالخامات البيئية. وفيهما يتعلم الدارس طرق توظيف الخامات البيئية والمستهلكة لإنتاج أعمال فنية تتسم بالطابع الجمالي والنفعي.

- *مقررات المنسوجات*: وهما مقرران دراسيان يتعلم فيهما الدارس تقنيات إنتاج النسيج والسجاد اليدوي.

- *مقررات التصميم والزخرفة*: وهي مجموعة من المقررات الدراسية التي تعنى بأسس التصميم وعناصره، والرسم الهندسي، بالإضافة إلى مقررات دراسية أخرى ذات علاقة مباشرة بذلك، مثل مقرر أشغال الزجاج، ومقرر الزخرفة والخط العربي.

- *مقرر أشغال الصياغة والمينا*: هو أحد المقررات التي يقوم الدارس فيها بالتعرف على تقنيات صهر مواد المينا، وهي إحدى الفنيات في طلاء المعادن. وبإيجاز، فإن هذه

المادة تتطلب قيام الدارس بقص المعادن وتشكيلها، أو سبكها، ومن ثم وضع مادة المينا حسب التصميم، ثم صهرها لينتج عن ذلك عمل فني.

- مقرر أشغال الورق والجلود: هو أحد المقررات التي تعنى بتعليم الدارس تقنيات التشكيل الفني بالورق والجلود، وما ينتج عنها من تقنيات تستفيد منها الطالبة في إنتاج الأعمال الفنية، بالإضافة إلى تعلم وسائل تعليمية ذات فائدة كبيرة في تعليم مرحلة رياض الأطفال؛ إذ تعتمد عليها المعلمة اعتمادا كبيرا في إنتاج الوسائل التعليمية والأشكال الأساسية في التعليم البصري.

٣ – طالبات قسم التربية الفنية

يقصد بهذه العبارة طالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود. وأطلق عليهن هذا المصطلح في هذه الدراسة لإبراز نقاط التباين في الناحيتين الاجتماعية والجسمية بينهن وبين طلاب قسم التربية الفنية بالجامعة، حيث يتمتع كل منهما بخصائص اجتماعية وجسمية مختلفة.

٤– الإمكانات والقدرات الجسمية

يقصد بهذا المصطلح القدرة البدنية الضعيفة للفتاة مقارنة بالفتى؛ وذلك نتيجة لصغر حجم عضلاتها الجسمية، وضعف قدرتها على تأدية بعض الأعمال الفنية التي تتطلب مجهودا عضليا كبيرا.

٥–التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية

تقول العيدان [٦، ص١٣٢]، في دراستها بأن "البيئة الأسرية والمجتمع [يؤديان] دورا فعالا في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وفي نموه وإشباع حاجاته البيولوجية والنفسية

والاجتماعية ؛ مما يؤدي إلى تشكيل شخصيته – تحديد ملامحها وطابعها في المستقبل، وبما أن الأسرة هي اللبنة الأساسية للمجتمع، فهي البيئة الأولى التي تلتقط الطفل، وتقوم بالدور الأساسي في تكوينه وتنشئته وغرس الموروثات والقيم الحضارية والروحية في وجدانه، بالصورة التي تؤهله ليشب ناضجا وراشدا وقادرا على تحمل مسؤولياته."

ويقصد بهذا المصطلح في هذه الدراسة، الطريقة التي استعملتها الأسرة والبيئة الاجتماعية المحيطة في تكوين منظور الطالبة الشخصي لتأدية الأعمال اليدوية وقيمتها الثقافية والاجتماعية.

٦–الإعداد للتنفيذ

ويقصد بهذا المصطلح قدرة الطالبة على توفير الخامات والأدوات للمقررات العملية. ويتضمن ذلك خطوات عدة ؛ منها : حرية حركة الطالبة وقدرتها على التنقل داخل المدينة لجلب الخامات والأدوات الفنية وتجهيزها للعمل، والقدرة المادية على توفير الخامات والمعدات، والقدرة على الحصول على المراجع الإرشادية التي تساعدها على تنفيذ متطلبات المقررات العملية.

٧–العوامل الفنية المساعدة

يقصد بها المفردات الأساسية التي يقوم عليها برنامج التربية الفنية. وتضم هذه العوامل المرافق الفنية لقسم التربية الفنية وتشمل المعامل الفنية (المراسم) المجهزة بالأدوات، والمعدات، والمياه، وعوامل السلامة. وتضم العوامل المساعدة في برنامج

التربية الفنية: الوسائل التعليمية، والكوادر الفنية، وصالات العرض، وطرق التواصل بين الطالبة والبيئة الفنية.

الإطار النظري

يعتبر الفن التشكيلي من المجالات الثقافية والحضارية لأي مجتمع. وهو إحدى الوسائل التعبيرية لأفراد المجتمع التي يعكسون من خلالها تفاعلاتهم مع عناصر ومجريات حياتهم في ذلك المجتمع. وباعتبار أن الفن التشكيلي الحديث، الذي يقدم لأبناء وبنات المجتمع في المؤسسات التعليمية السعودية، إحدى النوافذ الثقافية التي يرى من خلالها الفنان مجتمعه ويعبر عنه من خلالها، فإنه يجب أن يكون نابعا من ثقافته المحلية ومعتمدا على أصولها. وباعتبار أن الفن الذي يدرس في المدارس السعودية يجب أن يكون نابعا من المجتمع العربي السعودي المسلم، فمن الأجدى أن يكون نابعا من ثقافة ذلك المجتمع ومن خلال أدواته وخاماته، بالإضافة إلى مايستجلب من خامات وأدوات من مجتمعات أخرى بعد تقنينها وإخضاعها لثقافة المجتمع المحلي.[٧، ص ٢٢٧]

وبما أن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على آراء الطالبات في قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، عن مدى تطابق الخبرات الفنية التي يدرسنها في برنامج التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس مع قدراتهن وإمكاناتهن وحاجاتهن؛ لذا يجب التعرف على طبيعة المقررات الفنية العملية ومطابقتها على طبيعة الفتاة السعودية وتكوينها الاجتماعي. وهذه المقررات- كما أسلفنا- هي نفس المقررات التي تدرس للبنين في قسم التربية الفنية بالجامعة. وبحكم اختلاف الجنسين من الناحية الاجتماعية والتنشئة الأسرية [٦، ص١٣٢]، فإنه من الضروري أن تكون تلك المقررات مراعية للخصائص التي نشأت

عن التنشئة الأسرية والاجتماعية للفتاة السعودية التي نصت عليها أهداف تعليم المرأة كالتالي:

"١- تنشأ كليات للبنات ما أمكن ذلك لسد حاجة البلاد في مجال اختصاصهن بما يتفق والشريعة الإسلامية.

٢- يستهدف تعليم الفتاة تربيتها تربية إسلامية صحيحة ؛ لتقوم بمهمتها في الحياة، فتكون ربة بيت ناجحة، وزوجة مثالية، وأما صالحة، ولإعدادها للقيام بما يناسب فطرتها: كالتدريس، والتمريض، والتطبيب.

٣- تهتم الدولة بتعليم البنات، وتوفر الإمكانيات اللازمة- ما أمكن- لاستيعاب جميع من يصل منهن إلى سن التعليم، وإتاحة الفرصة لهن في أنواع التعليم الملائمة لطبيعة المرأة والوافية بحاجة البلاد.

٤- يمنع الاختلاط بين البنين والبنات في جميع مراحل التعليم، إلا في دور الحضانة ورياض الأطفال.

٥- يكون هذا النوع من التعليم في جو من الحشمة والوقار والعفة، ويكون في كيفيته وأنواعه متفقا مع أحكام الإسلام." (٧، ص ٢٣٢)

وتبعا لتلك الأهداف صممت أهداف قسم التربية الفنية ؛ لتكون مطابقة لأهداف التعليم العام والأهداف الخاصة بالتربية الفنية، وجاءت كالتالي:

"١- تدريب وتخريج مدرسين (ومدرسات) متخصصين في مجال التربية الفنية بدرجة البكالوريوس، للتدريس في مراحل التعليم العام.

٢- توسيع مدارك الدارسين بتاريخ الفن والتذوق الفني وتطبيقاتها في مجال تدريس التربية الفنية في مدارس التعليم العام.

٣- توجيه وزيادة وعي الدارسين تجاه القيم الجمالية في التراث والحضارة العربية والإسلامية.

٤- تطوير المهارات الفنية للدارسين من خلال التعبير بمختلف الخامات والتطبيقات.

٥- الاهتمام بمجال البحث والندوات والمحاضرات ومتابعة ما يستجد في حقل التربية الفنية على المستويين العربي والدولي.

٦- ويقدم القسم مقررات متنوعة تعد الدارسين بالمهارات والمعارف الضرورية في مجال التربية الفنية." [٣، ص ٧٢]

من خلال ما تقدم فإن الإطار النظري لهذه الدراسة، يركز على اختيار مدى مطابقة المقررات العملية لأهداف تعليم المرأة السعودية، الذي يركز في محتواه على الحفاظ على ثقافة الطالبة العربية المسلمة الأصيلة، وتطويرها حسب مايتفق مع طبيعتها وعدم الخروج عن هذا الإطار للوصول إلى تحقيق أهداف تعليم المرأة السعودية بشكل عام والتربية الفنية بشكل خاص.

الدراسات السابقة

إن البحث في مجال التربية الفنية في المملكة العربية السعودية غني بالموضوعات البحثية المهمة. وواقع التربية الفنية في هذا الوطن يدل على الحاجة الماسة إليها في الوقت الحالي. وقد تبع تلك الحقيقة الواقعية قلة في الدراسات والبحوث الميدانية؛ مما تسبب في صعوبة تشكيل الجزء الخاص بالدراسات السابقة للبحث الحالي. ولعدم وجود دراسات سابقة تبحث في مجال المقررات العملية ومناسبتها مع قدرات المرأة وإمكاناتها بشكل عام، والمرأة السعودية بشكل خاص، حاول الباحث عرض الدراسات السابقة الخاصة بجوانب

الدراسة الحالية راجيا أن تصب جميعها في توضيح مدى مناسبة المقررات العملية لطالبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

الدراسات المتعلقة بتطور المقررات العملية ومناهج التربية الفنية

مرت التربية الفنية بعدة مراحل، وتطورت مناهجها تطورا كبيرا عبر العصور حتى وصلت إلى وضعها الحالي الذي يجمع بين التعليم النظري والعملي ليخرج معلمين لمادة التربية الفنية يكونون مؤهلين لتربية النشء تربية فنية مناسبة. وبحكم تركيز الدراسة الحالية على الجزء العملي من التربية الفنية، فقد رأى الباحث ضرورة مراجعة الدراسات المتعلقة بتطور المقررات العملية في مناهج التعليم، ومتطلبات إعداد المعلمين لتدريس التربية الفنية.

كتب فضل، عن أصول التربية الفنية أنه " لابد (لدارس التربية الفنية) من تعريفه على جميع الأنشطة الفنية، وفروعها وأصولها، وتاريخها، إضافة إلى إلمامه بعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق البحث العلمي، وفلسفة الفن، ومبادئ فروع المعرفة الأخرى ... "[٨، ص ٣١٨].

ويذكر بأن للتربية الفنية المعاصرة أربعة أهداف هي: تاريخ الفن، وعلم الجمال، والنقد الفني، والإنتاج الفني. أسهب فضل في شرح ماهية الإنتاج الفني (المقررات العملية) ولخص تاريخ تطور هذه المقررات في تاريخ التربية الفنية ابتداء من عمليات التتلمذ الأولى في الغرب حتى مدارس وكليات الفنون الحديثة، مرورا بالدور الذي أدته أكاديميات الفنون في تطوير الفهم الاجتماعي للفنون التشكيلية المختلفة. وفي ذلك السياق يذكر فضل بأن تدريس الفنون التشكيلية، نبع من رغبة أفراد المجتمع في تعلم الفنون من الفنانين الذين كانوا يعرفون تقنياتها. وقد بدأت أولى عمليات تعليم تلك التقنيات بطريقة

تسمى التتلمذ والتمهن، حيث كان الحرفيون يرأسون تنفيذ المشاريع الفنية المهنية في العمارة، ويتجمع حولها الصبية المتمهنون الذين كانت تختلف مستوياتهم في التحصيل المهني الفني. وكان الحرفيون الأصليون يتقاضون من تلاميذهم أجورا على تعلمهم المهن. وكان التلاميذ يمرون بثلاث مراحل رئيسة في تعلمهم المهن: مرحلة المساعدات العامة للفنان، ومرحلة الإسهام الجزئي في العمل الفني، وأخيرا مرحلة المشاركة التامة [٨، ص ص ٣٢٠ -٣٢٣].

ويتحدث فضل، في تلك الدراسة أيضا، عن طرق التدريس القديمة للفنون والمهن الفنية؛ حيث ذكر تطور طرق التدريس التي ابتدأ التمهن فيها بالطرق المباشرة وكان الفنان يعمل فيها أمام تلاميذه الذين يأخذون عنه طريقته. ويذكر بأن عملية التدريس لم تكن قاصرة على تعليم المعلم، بل كان التلاميذ يتعلمون من بعضهم بعضا أيضا؛ إما منفردين أو من خلال جماعات عمل مختلفة.

انتقل فضل، بعد شرح طرق التدريس، إلى الربط بين طريقة التتلمذ وروابط الحرفيين التي انتشرت في أوروبا منذ القرن الثالث الميلادي، وكان ينتمي إليها كل أفراد المهن والحرف المتخصصة. وكان الهدف من تلك الروابط، إيجاد نوع من الترابط بين أصحاب الحرفة الواحدة يؤمن للعضو الحماية وضمان حقوقه؛ الشيء الذي يؤمن له العمل وعدم التشرد. وكانت تلك الروابط تفرض اشتراكات معينة، هي عبارة عن مبلغ معين من المال يدفعه كل عضو سنويا. وتطورت الروابط في القرنين الثالث عشر والرابع عشر الميلاديين في أوروبا، وتفرعت لتكون بشكل أدق، وازدادت شروطها وتعقدت متطلباتها وتوسعت مسؤولياتها حتى وصل بها الحال إلى إملاء شروط ثقيلة على أعضائها وغيرهم ممن لم يكونوا قادرين على الانضمام إليها. وقد ضاق الفنانون ذرعا بهذه الروابط، فظهر نتيجة لذلك اتجاه آخر، وهو ظهور أكاديميات الفنون.

ظهرت أكاديميات الفنون نتيجة لتذمر الفنانين والمسؤولين والمجتمعات المستخدمة للفنون من السلطة المتسلطة التي كانت تمارسها روابط الحرف والفنون المختلفة ؛ حيث شعر الفنانون بأنها تحد من نشاطهم وتستغل إمكاناتهم لصالحها. وكان ليوناردو دا فنشي من أوائل من رفض طريقة الروابط، فقد كان يرى بأن للفن دوراً آخر بالإضافة إلى العمليات الحرفية، واستطاع إقناع المجتمع بأن هذه الروابط تحد من حريات الفنان وتقيده، وأن الفنان يحتاج إلى التميّز، وأن أعماله تتطلب مجهوداً عقلياً وفكرياً ولا يحتاج إلى اللجوء إلى رابطة تحميه.

ويذكر فضل، في نفس الدراسة، بأن الفنانين استطاعوا إقناع الناس بأهمية التعليم من خلال أكاديميات الفنون التي بدأت بأشكال بسيطة يتتلمذ فيها أبناء الأسر الكريمة على يد الفنانين الكبار في عصر النهضة. وقد كانت حديقة لورينزو مديتشي Lorenzo Medici أفضل الصور لأكاديميات الفنون التي جمع فيها مجموعة كبيرة من الأعمال الفنية القديمة المتميزة، وعيّن على إدارتها الفنان جيوفاني الذي تتلمذ على يديه مجموعة من الفنانين والموهوبين الكبار في تلك الحقبة. وتطورت بعد ذلك أكاديميات الفنون تدريجياً حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن.

في نفس المرجع، يذكر فضل بأنه قد كان هناك نظام تعليمي مماثل لهذه الأكاديميات الأوروبية في البلاد العربية، وكان يطلق على كل أستاذ من أساتذة هذه المجاميع (معلم أو أوسطى). وسميت الأحياء بأسماء الحرف مثل: حي النحاسين وحي السنساجين وغيرها [٨، ص ٣٣٢].

تحدث فضل [٨، ص٣٣٧] عن انتقال نظام الأكاديميات إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت أولاها أكاديمية فلاديلفيا عام ١٧٩٤م. وأنشأتها مؤسسة ويلسون بيل، ولم تكتمل إلا مع بداية القرن التاسع عشر الميلادي. وقد ركزت الأكاديميات على

ثلاثة مجالات : مجال التدريس والتدريب ، ومجال العرض ، والمجال النظري للفن. وفي إطار التطور لبرامج أكاديميات الفنون ، برز مجال التصميم ومدارسه ، وكان له دور كبير في توعية الناس بأهمية الفنون ، وكان ذلك أحد العوامل التي أدخلت الفن في برامج التعليم العام لتظهر مادة التربية الفنية في المدارس العامة. وبحكم طبيعة التعليم في البلاد الأوروبية ، انتقل ذلك الطابع التعليمي من خلال الاستعمار إلى البلدان العربية. وقد سايرت برامج التربية الفنية في البلدان العربية أوروبا وأمريكا ، حتى تعلم أبناؤها وأصبحوا رواداً في هذا المجال في البلدان العربية المختلفة. ومن ثمَّ بدأت برامج التربية الفنية في البلدان العربية تصبغ بطابع البلاد العربية وثقافتها العربية الإسلامية.

نستخلص من هذه الدراسة نبذة تاريخية توضح بدايات المقررات العملية من خلال التمهن. يستفاد من دراسة فضل في دراستنا الحالية ، أن تطور تعلم المهن وأسباب ظهورها في المجتمعات كان تابعاً للأهداف الأوروبية والأمريكية. وتبعاً لذلك ، فإنه من الضروري أن نتفحص هذه المقررات حتى نقف على محتواها ومدى توافقها مع بيئتنا وثقافتنا العربية السعودية المسلمة التي تختلف كل الاختلاف عن الثقافات الغربية. لذلك يرى الباحث بأن دراسة فضل ذات أهمية كبيرة ؛ حيث إنها كشفت عن أساس وبداية تدريس الفنون في مدارسنا وتبعته جامعاتنا. وقد نخرج ببعض الفوائد فيما يختص بتطوير المقررات العملية وتقنينها في برنامج التربية الفنية المعني بالدراسة.

ذكر روجرز و برودون [٩] في نتائج بحثهما عام ١٩٩٠م ، الذي درس نتائج استطلاع متطلبات الإعداد في المقررات العملية لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة ، بأن المجالات الأساسية التي تقترحها الرابطة الوطنية الأمريكية للتربية الفنية National Art Education Association هي : الرسم Drawing ، والطباعة Print-making ، والتصوير التشكيلي Painting ، وفنون الجرافيك والإعلان Graphic Communication ، والتجسيم

Sculpture ، والتصوير الفوتوغرافي Photography ، والفنون الحرفية Crafts [٩ ، ص ص ١٦٩-١٧٣].

والجدير بالذكر أن هذه المجالات تحتوي على فروع مختلفة ، فالتجسيم Sculpture ، على سبيل المثال ، قد يتضمن الخزف والمعادن وغيرها. ومن خلال النظر في بحث روجرز و برودون ، الذي ضم عينات من جميع ولايات الولايات المتحدة الأمريكية ، وجدا بأن تسعاً وخمسين (٥٩) عينة من البرامج ، من أصل (١٦٩) ، تطبق متطلبات الرابطة في الإعداد العملي في برامج التربية الفنية وأن (١٦٨) من أصل (١٦٩) تطبق مجال الرسم ، والبعض لا يتعدى ذلك في برامجه لإعداد المعلمين/المعلمات. وقد لاحظ الباحثان بأن الاتجاه في تطبيق المقررات العملية يتجه إلى مجال الرسم أكثر من غيره في معظم برامج إعداد معلمي/معلمات التربية الفنية [٩ ، ص ٧٠].

إذا قارنا محتوى هذه الدراسة مع دراستنا الحالية ، نجد بأن برنامج المقررات العملية (بغض النظر عن المقررات النظرية) بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود ، يتفق بشكل عام مع متطلبات الرابطة الوطنية الأمريكية للتربية الفنية. أما إذا نظرنا إلى ذلك البرنامج بعمق ، فإننا نلاحظ بأن قسم التربية الفنية يركز على المقررات العملية ذات التشكيل اليدوي والمجسم وذي الثلاثة أبعاد ، ويقل فيه التركيز على مجال الرسم والتصوير ، وهذا يخالف الاتجاه السائد في المقررات العملية في برامج التربية الفنية بالولايات المتحدة الأمريكية.

تتجه الدراسات الحديثة- بشكل عام- في مجال المناهج وطرق التدريس ، إلى تطبيق نظرية التربية الفنية النظامية Discipline Based Art Education (DBAE) التي اختلفت ترجماتها في الكتابات العربية. فقد ترجمها النجادي ، " نظرية المصدر المعرفي كأساس للتربية الفنية " [١٠ ، ص ١٩٠]. وقد تحدثت دراسة النجادي عن مصادر هذه النظرية

ومحتواها وأهدافها وطرح بعض التوصيات لتطبيقها في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية نتيجة لما لقيته من اهتمام واسع في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول أوروبا في ثمانينيات القرن العشرين. وكما ذكر النجادي، فإن هذه النظرية جاءت نتيجة لتغيرات كثيرة مرت بها التربية الفنية تبعاً لمتطلبات العصور؛ حيث اهتم منهج التربية الفنية في بادئ الأمر- في الولايات المتحدة الأمريكية- بالتخطيط والرسم الهندسي، وانتقل بعد ذلك إلى الطابع الصناعي، تبعاً للثورة الصناعية في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث ركزت التربية الفنية على الرسم الهندسي التخطيطي ليلبي احتياجات وأغراض مجتمع صناعي. وذكر النجادي، أيضاً، بأن ثمة نظريات ظهرت في تدريس الفنون والتربية الفنية بين عام ١٩٢٠م وعام ١٩٣٠م ركّز بعضها على المعلم كمحور للعملية التربوية. وعنيت تلك النظرية بتدريس المعلومات الحقيقية، واكتساب المهارات الأساسية في تدريس الأشغال اليدوية، وكان الهدف منها أن يتعلم التلميذ مهارات في التقليد والمحاكاة الفنية [١٠، ص ١٩٢].

تابع النجادي، في المرجع نفسه، تطور مناهج التربية الفنية في التعليم العام الغربي؛ حيث انتقل من الحديث عن النظرية التي تبعت النظرية القائلة بأن المدرس هو محور العملية التربوية، إلى نظرية تقول بأن الطفل هو محور العملية التربوية. وقد ركزت هذه النظرية على أن الهدف من العملية التعليمية الفنية هو تشجيع الابتكار والنمو العقلي لدى الطفل، وجاء ذلك نتيجة لنظرية جون ديوي التي اتبعها فكتور لونفيلد الذي جاء بتصنيف دقيق لمراحل نمو رسوم الأطفال. وركز على أن يعطى الطفل الحرية في تعبيره الفني وكذلك تشجيعه لكي يكون مبتكراً. وجاء بعد الحركة التقدمية وفلسفة لونفيلد الحركة التصحيحية لمناهج التربية الفنية التي اعتمدت على ضرورة إيجاد الجانب المعرفي في

مادة التربية الفنية والتي بدورها تبلورت إلى النظرية الحديثة في التربية الفنية : نظرية التربية الفنية النظامية [١٠ ، ص ١٩٣].

ذكر النجادي ، في نفس المرجع ، بأن النظرية ترتكز على تدريس التربية الفنية من خلال أربعة محاور : الإنتاج الفني ، والتذوق الفني ، والنقد الفني ، وتاريخ الفن [١٠ ، ص ٢٠٤]. والجدير بالذكر أن هذه النظرية تعطي عمليات الإنتاج الفني ربع منهج التربية الفنية ، على النقيض مما هو عليه الحال في منهج قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود ، الذي يحتوي على مقررات دراسية أكثرها عملي. وهذا لا يعني عدم الاهتمام بالمقررات العملية ، بل يجب أن يكون هناك نوع من التوازن الواقعي الذي يتماشى مع التطور العلمي لمناهج التربية الفنية. حيث إن دراسة النجادي أوصت بأن "هناك حاجة لإعادة صياغة المناهج من خلال تبني النظريات الحديثة ، مثل نظرية المصدر المعرفي (التربوي ، الفني) كأساس للتربية في التعليم العام... ، وتأكيد الموازنة بين الجانب المهاري والجانب المعرفي ؛ لتنمية قدرات التلاميذ التحليلية والفهمية من خلال المعارف الفنية ، ويحصل على قدر كاف من المهارة التقنية من خلال الممارسة العملية " [١٠ ، ص ٢٠٨].

نخلص ، من الدراسة السابقة ، إلى أنه تجب الموازنة الفعلية بين مقررات منهج التربية الفنية في التعليم العام حتى يستطيع الطالب في تلك المدارس استيعاب الأعمال الفنية ، وتفهم أساسياتها المعرفية ، والقدرة على نقدها وتذوقها ، على خلاف الواقع الحالي الذي يعتمد في كثير من الأحيان على الإنتاج الفني فحسب.

في دراسة لاحقة للنجادي ، تحدث فيها عن كفايات التدريس لدى معلمي التربية الفنية ، اتضح له ، من خلالها ، أن الكفايات الأكاديمية ، والكفايات الثقافية ، وكفايات التخطيط والإعداد ، وكفايات التنفيذ تحتل قدراً كبيراً من الأهمية لدى معلمي وموجهي التربية الفنية في منطقة الرياض[١١ ، ص ص ١٢٦-١٣٠]. وهو بذلك يؤكد أنه من المهم

أن يتضمن برنامج التربية الفنية آليات تعمل على إكساب الطالبات المهارات الكافية والمناسبة من أجل تحقيق أهداف التربية الفنية في التعليم العام.

نستطيع من خلال دراستي النجادي، وما سبقهما من دراسات عرضت في هذا الجزء من البحث الحالي، الوصول إلى تفهم واقعي لوضع الإعداد الأكاديمي لمعلم ومعلمة التربية الفنية؛ إذ إنه تجب الموازنة في إعداد هذه المعلمة، بين تحصيلها العملي والنظري، أو استبعاد مالايمت إلى تحقيق الأهداف بصلة، وما لا يتفق مع قدرات وإمكانات معلمة المستقبل للتربية الفنية. وبهذا فإن تلك الدراسات، في محتواها وتوصياتها، تتفق مع أهداف الدراسة الحالية حيث تهدف إلى التعرف على ما لا يتفق مع الإمكانات المتاحة للطالبة وإبرازه بوضوح لوضع حلول مناسبة تتفق مع طبيعة الوضع الحالي لطالبة قسم التربية الفنية. وسوف تناقش الدراسة الحالية ملاءمة أو عدم ملاءمة المقررات العملية، وكذلك توافر أو عدم توافر الكثير من العوامل الأساسية في إنجاح العملية التعليمية في برنامج التربية الفنية لطالبات الجامعة، من ثم فإنه يجب النظر بعمق إلى نظرية التربية الفنية النظامية، ومحاولة تقنين برنامج التربية الفنية بالجامعة ليأخذ في الحسبان التوازن بين المقررات العملية والنظرية، والتخلص من المقررات العملية التي لا تحقق الأهداف المطلوبة منها تربوياً واجتماعياً، واستبدالها بمعارف تعزز العملية التربوية، وتحقق النجاح في الإعداد الأكاديمي لطالبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

الدراسات المتعلقة بالإمكانات والقدرات الجسمية لطالبة التربية الفنية

يلاحظ من توصيف المقررات العملية [١٢، ص٥]، التي يقدمها قسم التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود، بأنها مقررات تتطلب جهداً بدنيا مميزاً إلى جانب الجهد الذهني المطلوب في المقررات النظرية التي تقدم لهن في نفس البرنامج. وبحكم

طبيعة المرأة- بشكل عام - وطبيعة تنشئة المرأة السعودية - بشكل خاص- فهي في تكوينها البدني أضعف من الرجل مما يحتم طرح السؤال عن مدى توافق المقررات العملية مع طبيعة الطالبة السعودية وقدراتها الجسمية.

تشير الكثير من الدراسات التشريحية [١٣ ، ص٦٦]، ودراسات الجيش [١٤ ، ص٣١]، والدراسات الميدانية في مجال التربية البدنية وعلوم الحركة[١٥ ، ص ٣٥]، إلى أنه توجد فروق ذات دلالات إحصائية في الإمكانات والقدرات البدنية بين النساء والرجال عند تأدية بعض الأنشطة البدنية ؛ ففي مقالة نشرها لفين [١٤ ، ص ٣١] عام ١٩٨٤م، عن انخراط النساء في الجيش الأمريكي، تحدث عن بعض المشكلات التي تصادف الجيش في تدريب النساء على تحمل أعباء مهام الجيش، وكان من ضمنها ؛ "أن الرجال يتمتعون بقوة عضلية أكبر بكثير في الجزء الأعلى من الجسم، ... وأن النساء لم يكنَّ قادرات على الوفاء بمتطلبات العمل الجسمية."[١٤ ، ص٤٠]

وفي دراسة ميهيو وآخرين [١٥ ، ص٣٣]، عام ٢٠٠١م، عن مدى مساهمة القوة والتكوين الجسدي في إظهار الفروق الجسدية للذكر والأنثى من خلال تمارين الجهد البدني، عرض الباحثون الدراسات السابقة التي تعرضت لإبراز الفروق بين الجنسين في التكوين الجسدي ودورها في نتائج الجهد البدني، وبعد ذلك قاموا بقياس درجة التحمل البدني لدى مجموعتين من طلبة وطالبات إحدى الكليات بالولايات المتحدة الأمريكية، ممن لم يسبق تدريبهم على النشاط الرياضي. وقد كان الهدف من الدراسة، التعرف على الفروق بين الجنسين في القوة الديناميكية والتكوين البدني من خلال القيام بالركض على السلالم. وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية :

"١- جميع الذكور يختلفون اختلافاً كبيراً عن النساء من حيث الخصائص ماعدا العمر.

٢- جميع الذكور كانوا أثقل وزنا من الإناث بمقدار (١٩٪) ولكنهم أقل سمنة من الإناث بنسبة (٥٤٪).

٣- جميع الذكور حصلوا على نسب عالية أكثر من الإناث في قوة القدم بنسبة (٤٠٪)." [١٥ ، ص٤٢]

ويتضح من تلك الدراسة أن الطلبة يتمتعون بقوة عضلية أكبر من الطالبات في منطقة القدمين.

في دراسة تشريحية قام أندرسون وآخرون [١٣ ، ص٥٨]، عام ٢٠٠١م، بالتحقق من الفروق العضلية في منطقة الركبة والفخذ لدى الذكور والإناث، وذلك لكثرة إصابات الرياضيات في تلك المنطقة من الجسم. وقد قام الباحثون بإجراء الاختبارات الإشعاعية على مئة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ممن لم يكن لديهم أي إصابات في الركبة والفخذ. واستعمل الباحثون في قياس حجم عضلات الركبة والفخذ التصوير بأشعة الرنين المغناطيسي MRI لالتقاط صور لحجم العضلات المراد قياسها. وأظهرت النتائج صغر حجم عضلات الطالبات في المنطقة المدروسة. واستنتج الباحثون من خلالها أن من أسباب إصابات الركبة لدى الرياضيات صغر حجم عضلاتهن وضعف الرباط الصليبي الأمامي والركبة. [١٣ ، ص٦٥]

من خلال الدراسات السابقة، يتضح أن هناك فروقا في الحجم العضلي بين الذكور والإناث، وأن عضلات الإناث أصغر حجما من عضلات الذكور مما يجعل درجة التحمل الجسدي لدى الإناث أقل من الذكور، ويؤكد أن الرجال أقوى جسديا من النساء.

ومن المعلوم أن التنشئة الأسرية في المجتمع العربي السعودي للفتاة تعزز ذلك؛ إذ توكل المهام الجسدية إلى الرجال أكثر من النساء. وفي دراسة العيدان [٦]، عام ١٩٨٦م تذكر بأن المهام التي كانت توكل إلى المرأة الخليجية قبل فترة ظهور البترول هي: "الاهتمام

بمنزلها وأطفالها ورعاية شؤون زوجها والمساهمة في تحسين أوضاعهم الاقتصادية بالخياطة أحيانا لجيران الحي، والتجارة في بيع الزبد واللبن والحليب أو الدواجن والحيوانات وغيرها." [٦، ص ٤١] وذلك دليل على أن المرأة الخليجية لم تكن تمارس أعمالا تتطلب مجهودا جسميا كبيرا كالنجارة والحدادة والحمالة وغيرها. وتطور الوضع بعد ظهور البترول والتطور الاقتصادي في المملكة، مما أدى إلى تكريس عدم الاتجاه إلى الأعمال اليدوية بشكل كبير؛ مما قلص فرص استخدام القوة الجسمية لدى المرأة السعودية، واتجهت إلى الأعمال الأقل جهدا بدنيا "انطلاقا من المبادىء الإسلامية [التي] حرصت المملكة العربية السعودية على أن تتعلم المرأة السعودية وتعمل في مؤ سسات خاصة بها ومنعزلة عن الرجال، وتقتصر إدارتها على النساء دون الرجال، كالمدارس، والمعاهد، والكليات، والجمعيات الخيرية، والعيادات الطبية، والبنوك النسائية، والأسواق التجارية النسائية." [١٦، ص ١٠٢].

وخلاصة الدراسات السابقة في هذا الصدد، تشير كلها إلى أن الدراسات الاجتماعية، والدراسات الخاصة بالجهد البدني تتفق على أن المرأة قد لاتتحمل القيام بجهد بدني كبير مما قد يؤدي إلى آثار سلبية بدنية واجتماعية؛ وذلك اعتمادا على طبيعة جسم المرأة وتنشئتها الأسرية. وهذا من شأنه أن يعزز خلفية المشكلة في الدراسة الحالية التي تشير إلى أن بعض المقررات العملية لاتتوافق مع طبيعة البناء البدني لطالبة التربية الفنية، وتأدية الأعمال الفنية التي تتطلب منها القيام بجهد بدني عال.

الدراسات المتعلقة بالتنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لطالبة التربية الفنية

الأسرة هي المنبع الأساسي للقيم والعادات والتقاليد. وعن طريقها تبدأ الشخصية في التكون، ومن خلالها يتكون منظور الفرد عن الحياة ومكوناتها، وعن طريقها أيضا

يتعلم التذوق للقيم الجمالية ، فإن وجدت نشأ وبداخله البذرة الأولى لذلك التذوق الذي يقوم المجتمع ، بعد ذلك ، بتطويره لدى الطفل من خلال المدرسة والرفاق وعناصر المجتمع الأخرى. وفي تعريف الأسرة يقول عبدالمنعم حسين : "الأسرة المنزلية [هي] الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الفرد والتي يعيش فيها السنوات التشكيلية الأولى... وأن هذه الأسرة بهذا المعنى مسؤولة مسؤولية كبرى عن كثير مما يرد للفرد من مؤثرات ، ومنها يشتق الفرد كل أو غالبية قيمه واتجاهاته ومعتقداته... وكلما نما الفرد أصبح يتطلع إلى توسيع دائرة أسرته ، أي توسيع دائرة الجماعة التي يتعامل معها الفرد ؛ وبذلك يصبح للفرد عدة جماعات يؤثر ويتأثر فيها وبها ، ومنها : أسرة الرفاق- أسرة النادي- أسرة المدرسة- أسرة المجتمع المحلي- أسرة المجتمع القومي... وهكذا حتى تتسع دائرة أسرته ، أي جماعته التي يتعامل معها وتصبح تضم الإنسان في كل مكان بالعالم والذي يؤثر فيها الفرد ويتأثر بمؤثراتها ، وهي بذلك تعني "الأسرة الإنسانية" أي أسرة المجتمع الإنساني كله." [١٧ ، ص ص٧-٨]

تحدث بعض علماء التربية الفنية في الوطن العربي عن دور التنشئة الأسرية في توثيق صلة الأطفال بالتعبير الفني وتربيتهم فنيا من خلال الرسم. وأشار البسيوني ، عام ١٩٨٥م ، إلى أن للأم الدور الكبير في فتح الباب للطفل لاكتساب الخبرات الفنية. وأن تشجيع الأم للطفل في ممارسة العملية الفنية يؤدي دورا أساسيا في تكوين العادات والتقاليد الفنية التي بدورها تكون أساسا له في اتجاهاته المستقبلية تجاه ممارسة الفن وتذوقه. وأن سلوكه واتجاهاته نحو ممارسة الفن ، عند نضوجه الفكري والجسمي ، تعود إلى دور الأسرة في تأسيس الفرد من الناحية الفنية في الصغر. وأن عدم تثقيف الطفل فنيا ومنعه من التعبير الحر عن طريق الفن ، قد يتسبب في عزوفه عن الفن واحترامه وتذوقه له. [١٨ ، ص١٩١]

وفي دراسة العيدان، عام ١٩٨٦م ، حديث عن الرفاهية التي نشأ عليها أفراد المجتمع السعودي بسبب النمو الاقتصادي الذي كان من آثاره السلبية : الكسل، ونبذ العمل اليدوي (واحتقاره)، والاتكال على العمالة الأجنبية في الكثير من الأعمال والمهن اليدوية. [٦ ، ص ١٣٢]

مما تقدم من دراسات في مجال التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية، يتضح أن الأسرة والمجتمع يقومان بالدور الأساسي في تأسيس اتجاه الطالبة لدراسة التربية الفنية وممارسة الأعمال الفنية اليدوية. ومن واقع الحال، ودراسة المجتمع السعودي، اتضح عدم رغبة أفراد المجتمع في ممارسة الأعمال اليدوية. الشيء الذي قد يكون له الأثر السلبي في قبول الطالبات لممارسة الأعمال الفنية التي قد لا تتفق مع اتجاهات التنشئة الأسرية والاجتماعية السعودية.

الدراسات المتعلقة بالعوامل الفنية المساعدة لإنجاح العملية التعليمية

تعتبر العوامل الفنية المساعدة لإنجاح العملية التعليمية من أساسيات البرامج التعليمية في الدراسات الجامعية. وتشمل هذه العوامل : المرافق التعليمية المكونة من قاعات الدراسة، والوسائل التعليمية، والإرشاد الأكاديمي، والقدرة المادية، والكتب الدراسية، وصالات العرض، وحقول التدريب، والجمعيات التعليمية المتخصصة. وقد تم القيام بالعديد من الدراسات في هذا المجال، في التعليم الجامعي، بشكل عام وفي التربية الفنية بشكل خاص. وقد كانت بدايتها دراسة للمجلس الأمريكي للدراسات التربوية التي نشرت عام ١٩٣٧م [١٨ ، ص٤].

في عام ١٩٧٢م، قام البدري وآخرون [٢٠ ، ص ٢] باستطلاع آراء ٧٠١ من طلاب جامعة الرياض (جامعة الملك سعود حالياً) لمعرفة أهم المشكلات التي يواجهونها

خلال التحاقهم بالجامعة. وكان من نتائجها عدم وجود إرشاد أكاديمي يساعد الطلاب على حل مشكلاتهم الدراسية بالجامعة.

في عام ١٩٨٦م، قام عبد المطلب القريطي ،[٢١ ، ص١] أستاذ التربية الفنية بجامعة الملك سعود، آنذاك، بدراسة العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. وقد أشارت نتائجها إلى أن ارتفاع درجة رضا الطالب عن دراسته يزيد في ارتفاع درجة تحصيله العلمي وإنتاجه التربوي.

في دراسة متولي عام ١٩٩١م،[٢٢ ، ص ٢٢١] حول المشكلات التعليمية، والمادية، والمعيشية، والاجتماعية لطلاب بعض الجامعات في السودان، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تعليمية ومالية واجتماعية احتوت على ارتفاع أسعار الكتب والمذكرات، وتخلف المقررات عن روح العصر، وطرق التدريس التقليدية، والحشو الزائد.

في دراسة الكايد عام ١٩٩٤م، [١٩ ، ص٤] عن المشكلات التعليمية والاجتماعية والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية في الأردن، اتضح منها أن الطالبات أكثر تأثرا من الطلاب بالمشكلات المادية والتعليمية والاجتماعية، وأن طلبة الكليات العلمية أكثر معاناة من غيرهم في مجال مشكلات المقررات الدراسية، وطرق التدريس، والمحاضرات، وتوافر المعامل. أما طلبة الكليات الأدبية فكانت معاناتهم أكثر في مجال الامتحانات والعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والإرشاد الأكاديمي.

في دراسة بورتن، عام ٢٠٠١م [٢٣ ، ص١٣١] وعنوانها: "كيف ندرس؟ نتائج المسح الوطني في تعليم التربية الفنية لمعلمي المرحلة الثانوية." قام الباحث بتلخيص إجابات عن مجموعة من الأسئلة التي وزعت من خلال المسح الوطني السنوي على

معلمي التربية الفنية بالمرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية لعام١٩٩٩م. وخرجت نتائج الدراسة دالة إحصائيا على أن أكثرية معلمي التربية الفنية يعتمدون على تعليم المقررات العملية في تدريس التربية الفنية. واتضح من المسح أنهم يركزون في عملية تقويم الدروس الفنية على الطرق التقليدية وقلة استعمالهم للوسائل الإلكترونية، وأن رغبة المعلمين في إقامة المعارض الفنية كانت عالية بنسبة (٨٠٪ من مجموع العينة) ويعتبرونها وسيلة تعليمية ناجحة. وجاءت توصيات الدراسة بتوجيه المعلمين والباحثين وأصحاب القرار في التربية الفنية، للنظر فيما يركز عليه معلمو التربية الفنية ووضعه في الاعتبار عند بناء المناهج التعليمية في برامج تدريب معلمي التربية الفنية.

في أحدث الدراسات، حتى وقت تحرير هذه الدراسة، في مجال التعليم العالي بالمملكة، جاءت دراسة البكر عام ٢٠٠٢م [٢٤، ص٣٥٣]، التي تناولت الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي، وكان الهدف منها كشف الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطالبات بمركز الدراسات الجامعية بجامعة الملك سعود بالرياض وعلاقتها: بنوع الكلية، والحالة الاجتماعية للطالبة، ومحل إقامتها، ومدى رضا الطالبات عن دراستهن الجامعية. وقد تكونت العينة من (١٠٠٠) طالبة من المستجدات في عام ١٤١٩هـ. وقد ظهر من نتائج هذه الدراسة أن هناك مشكلات إدارية مثل: تباعد المباني، والتسجيل، والتزاحم عند بوابات الخروج. ومشكلات أكاديمية مثل: الخوف من الامتحانات الجامعية، وعدم المعرفة بأصول البحث العلمي، وعدم توافر الإرشاد الأكاديمي. واتضح أن طالبات كلية التربية أكثر تأثرا بتلك المشكلات من طالبات كلية العلوم الإدارية. وقد أوصت الدراسة بإيجاد بعض التنظيمات لحل المشكلات الإدارية، وإيجاد الإرشاد الأكاديمي، وزيادة المخصصات المادية للأقسام، وزيادة الطاقة البشرية،

وتوفير مجالات النمو العلمي والمهني للأستاذات من خلال: التدريب، وحضور المؤتمرات، والتعرف على أحوال الجامعات الأخرى، وتحسين مستوى الخدمات.

من خلال ما تقدم من دراسات سابقة لهذه الدراسة، تبرز أهمية الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على مدى ملاءمة المقررات العملية للطالبات في قسم التربية الفنية من الناحيتين الجسمية والاجتماعية، وكذلك من حيث توفير الخامات، وتوافر العوامل الفنية المساعدة لإنجاح العملية التعليمية. وتوضح الدراسات السابقة أهمية تلك المحاور لمساعدة الطالبة للوصول إلى الرضا الشخصي عن التعليم، ومن ثم الوصول إلى ارتفاع التحصيل الدراسي وارتفاع الإنتاج التربوي في المقررات العملية. [٢١، ص ١]

إجراءات الدراسة

١ – منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي[٤، ص ١٩١]، حيث قام الباحث بوصف الآراء وتحليلها ومقارنتها، على أمل الوصول إلى نتائج توضح قدرات الطالبات ورغباتهن وآرائهن في المقررات العملية التي تدرس لهن.

٢ – مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٠ – ١٤٢١هـ. وقد كان المجموع الكلي للطالبات في ذلك الفصل ٤٥٠ طالبة.

٣ – عينة الدراسة

تضم عينة الدراسة عينة عشوائية طبقية من طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وعددهن ١١٦ طالبة، وتمثل هذه العينة ما يقارب ٢٥٪ من الطالبات المنتظمات في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٠– ١٤٢١هـ. وتضم المستويات

التالية : الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع. وقد استثني المستويان الأول والثاني من الدراسة لقلة خبرات الطالبات التي لا تؤهلهن للإجابة عن استبانة الدراسة. واستثنيت كذلك طالبات المستوى الثامن لتعذر التواصل معهن لانهماكهن بالتدريب الميداني.

٤ - أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على أدبيات البحوث المشابهة للبحث في مجال التربية الفنية، صممت استبانة وتضمنت الأبعاد التالية :

أ) آراء الطالبات نحو المقررات العملية في برنامج قسم التربية الفنية .

ب) مدى اتفاق المقررات العملية مع الظروف الاجتماعية لطالبات قسم التربية الفنية.

ج) مدى اتفاق المقررات العملية مع القدرات المادية للطالبات بالقسم .

د) مدى اتفاق المقررات العملية مع القدرات الجسمية للطالبات بالقسم.

هـ) مدى اتفاق المقررات العملية مع حرية وسهولة حركة الطالبة وقدرتها على توفير متطلبات المادة .

و) مدى توافر العوامل الفنية المساعدة ؛ من تجهيزات مادية وبشرية في تنفيذ المقررات العملية بالبرنامج .

٥ - صدق الأداة وثباتها

للتأكد من صدق الاستبانة، من حيث ملاءمتها لأهداف الدراسة، عرضها الباحث بصورتها الأولية على هيئة من المحكّمين والمتخصصين. واستناداً على آرائهم، تم

التعديل والتطوير اللازمان على فقراتها لتلائم أهداف الدراسة.[١] كما تم حساب صدق الاستبانة وثباتها باستخراج معامل ثبات ألفا كرنباخ لمحاور الدراسة ؛ حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات جيدة كما يتضح من الجدول رقم ١.

جدول رقم ١ . يبين معاملات ثبات ألفا كرنباخ لمحاور الدراسة الأربعة.

المحور	عدد أفراد العينة	عدد فقرات المحور	معامل ألفا
الأول	١١٠	١٣	٠٠,٧٦٣٠
الثاني	١١١	١٣	٠٠,٨٠٨٦
الثالث	١١٣	١٣	٠٠,٨٠٥٩٤
الرابع	١١٠	١٠	٠٠,٨١٤٠

١ أسماء محكمي استبانة البحث: ١ - أ.د. محمد عبد المجيد فضل - قسم التربية الفنية.٢ - أ.د. صلاح عسكر الفولي - قسم التربية الفنية. ٣ - د. محمد صالح الرصيص - قسم التربية الفنية. ٤ - د. فواز فهد أبو نيان - قسم التربية الفنية. ٥ - د. محمد عبد الرحمن النملة - قسم التربية الفنية. ٦ - د. سالم عيد العيد - قسم التربية الفنية. ٧ - د. يوسف إبراهيم العمود - قسم التربية الفنية. ٨ - أ.د. سر الختم عثمان - قسم مناهج وطرق التدريس. ٩ - د. عبد العزيز النجادى - قسم مناهج وطرق التدريس. ١٠ - د. محمد اليحيى - قسم التربية. ١١ - د. صالح الدباسي - قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم.

٦ – أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الملائمة لأهداف الدراسة في تحليل بياناته وهي:

١ – التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

٢ – استنتاج معامل ثبات ألفا كرنباخ لمحاور الدراسة .

٣- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف منطقة التنشئة.

٤- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف المستويات الدراسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سوف نتناول في هذه الفقرة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها من خلال التحليل الذي يعتمد على الأساليب الإحصائية المستخدمة. وجاءت النتائج كالتالي:

أولا: البيانات الشخصية

تتناول تحليلات للبيانات الشخصية عن الطالبات، وتشمل معلومات عن (الجنسية، ومنطقة التنشئة، والمستوى الدراسي، والسكن).

١ - الجنسية

جدول رقم ٢. يبين التكرار والنسب المئوية فيما يتعلق بجنسية الطالبات بقسم التربية الفنية.

الجنسية	التكرار	النسبة المئوية
سعودية	١١٧	٩٤,٤
غير سعودية	١	٠٠,٨
غير محدد	٦	٤,٨

يتبين من العينة، أن معظم طالبات قسم التربية الفنية من السعوديات، وأن نسبة الطالبات غير السعوديات لاتكاد تذكر. ويعكس هذا اتجاه الجامعة في تكثيف التعليم الجامعي على الطالبات السعوديات وإعدادهن لتحقيق السعودة المنشودة في مجالات العمل.

٢ - منطقة التنشئة

جدول رقم ٣. يبين التكرار والنسب المئوية لمناطق تنشئة الطالبات.

المنطقة	التكرار	النسبة المئوية
المنطقة الوسطى	٩٧	٧٨,٢
المناطق الأخرى	١٩	٢١,٨

يتضح من الجدول السابق، أن معظم أفراد العينة من المنطقة الوسطى بنسبة (٧٨,٢٪) مقابل (٢١,٨٪) من المناطق الأخرى. وتبعاً لذلك، فإن غالبية العينة كانت من المنطقة التي تقع فيها الجامعة. وقد يكون السبب في ذلك وجود الجامعة في منطقة التنشئة للطالبة، مما يسهل الأمر عليها وعلى عائلتها في استكمال دراستها الجامعية، ومتابعتها، وتحقيق متطلبات قسم التربية الفنية التي تحتاج إلى نشاط حركي خارج الجامعة ويستدعي مساعدة العائلة، بطبيعة الحال، في جلب أدوات متطلبات المقررات العملية وخاماتها.

جدول رقم ٤. يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محاور الدراسة باختلاف منطقة التنشئة.

المنطقة	المحاور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنطقة الوسطى	المحور الأول	٩٧	٥٠,٤٣٣٠	٦,٦٧٨
المناطق الأخرى		١٩	٥٠,٤٧٣٧	٦,٠٥٩
المنطقة الوسطى	المحور الثاني	٩٧	٤٩,٨٤٥٤	٧,٠٨٩
المناطق الأخرى		١٩	٤٧,٧٨٩٥	٦,٥٤٥
المنطقة الوسطى	المحور الثالث	٩٧	٤٥,٨٣٥١	٨,١٨٠
المناطق الأخرى		١٩	٤٨,٤٢١١	٥,٧٥٧
المنطقة الوسطى	المحور الرابع	٩٧	٢٤,٠٠٠٠	٦,٦٦٨
المناطق الأخرى		١٩	٢٦,٤٧٣٧	٧,١٣٧

جدول رقم ٥. يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف منطقة التنشئة.

المحور	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المحور	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المحور الأول	- ٠٠,٠٢	٠,٩٨٠ غير دالّة	المحور الثالث	- ١,٣١	٠,١٩٢ غير دالّة
المحور الثاني	١,١٧	٠,٢٤٥ غير دالّة	المحور الرابع	- ١,٤٦	٠,١٤٦ غير دالّة

يتضح من الجدول رقم ٤ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محاور الدراسة باختلاف منطقة التنشئة. كما يوضح جدول رقم ٥ أن قيمة (ت) غير دالّة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المنطقة الوسطى ومتوسط درجات طالبات المناطق الأخرى في جميع المحاور، أي أن اختلاف مناطق التنشئة للطالبات ليس له أثر في آرائهن بشأن توافق المقررات ومحتوى المحاور الأربعة في هذه الدراسة.

٣ ـ المستوى الدراسي

جدول رقم ٦ . يبين التكرار والنسب المئوية للمستويات الدراسية التي تقع فيها طالبات قسم التربية الفنية.

المستوى	التكرار	النسبة
الثالث	٦	٤.٨
الرابع	٦٧	٥٤.٠٠
الخامس	٦	٤.٨
السادس	٣٦	٢٩.٠
السابع	٣	٢.٤
لم تحدد	٦	٤.٨

يبين الجدول تمركز أفراد العينة ؛ حيث شملت العينة جميع المستويات المقصودة، ولكن رُكز في توزيع الاستبانة على المستويين الرابع والسادس ؛ حيث تكثف فيهما المقررات العملية بشكل أكبر. هذا بالإضافة إلى أن الطالبات في المستوى السادس يكن قادرات على إعطاء صورة أوضح عن المستويات السابقة بحكم دراستهن لمعظم المقررات العملية في القسم. وقسمنا مستويات العينة إلى قسمين، بدمج الثالث مع الرابع، ودمج الخامس مع السادس والسابع، بهدف الوصول إلى قيمة(ت) للوقوف على إذا ما كانت المستويات تحدث فروقاً في آراء أفراد العينة ؛ ولذلك لجأ الباحث إلى استعمال الجدولين التاليين.

جدول رقم ٧ . يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محاور الدراسة باختلاف المستويات الدراسية.

المستوى	المحاور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثالث والرابع	[illegible]	٧٣	٤٩.٩٧٢٦	٧.٤٦٨
الخامس والسادس والسابع	[illegible]	٤٥	٥١.٢٠٠٠	٤.٤٩٥

تابع جدول رقم ٧.

المستوى	المحاور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثالث والرابع	المحور الثاني	٧٣	٤٩,٢٠٥٥	٧,٠٢٤
الخامس والسادس والسابع		٤٥	٤٩,٨٢٢٢	٧,٠٩٨
الثالث والرابع	المحور الثالث	٧٣	٤٥,١٦٤٤	٧,٨٤٨
الخامس والسادس والسابع		٤٥	٤٧,٨٠٠٠	٨,١٠٦
الثالث والرابع	المحور الرابع	٧٣	٢٥,٠٩٥٩	٥,٥١٣
الخامس والسادس والسابع		٤٥	٢٣,٦٦٦٧	٨,٦٧٣

جدول رقم ٨. يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف المستويات الدراسية .

المحور	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المحور	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المحور الأول	- ١,١١	٠,٢٦٧ غير دالّة	المحور الثالث	- ١,٧٥	٠,٠٨٣ غير دالّة
المحور الثاني	- ٠,٤٦	٠,٦٤٥ غير دالّة	المحور الرابع	٠,٩٩	٠,٣٢٦ غير دالّة

يتضح من الجدول رقم ٧ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محاور الدراسة باختلاف المستويات الدراسية. ويتضح من الجدول رقم ٨ أن قيمة (ت) غير دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المستويين الثالث والرابع، ومتوسط درجات طالبات المستويات الخامس والسادس والسابع في جميع المحاور، أي أن اختلاف مستويات الطالبات لم يظهر أي أثر في آرائهن بشأن توافق المقررات ومحتوى المحاور الأربعة في هذه الدراسة.

٤ ـ السكن

الجدول رقم ٩. يبين التكرار والنسب المئوية لسكن عينة البحث.

السكن	التكرار	النسبة
داخل الجامعة	٣	٢,٤
خارج الجامعة	١١٥	٩٢,٧
لم تحدد	٦	٤,٨

يتضح من خلال الجدول السابق، أن النسبة الكبرى من طالبات قسم التربية الفنية يسكن خارج نطاق الجامعة، مما يسهل عليهن حرية الحركة والحصول على مساعدة أفراد عائلاتهن لجلب الخامات والأدوات ومتطلبات القسم الأخرى. هذا مع أن الطالبات اللاتي نشأن في مناطق أخرى غير المنطقة الوسطى يبلغ عددهن ١٩، بنسبة (٢١,٨٪) من مجموع أفراد العينة، إلا أنهن لا يسكن جميعا داخل الجامعة. وقد يكون السبب المذكور آنفا أحد العوامل المؤثرة في قرار سكنهن داخل الجامعة أو خارجها.

ومن خلال الجداول السابقة يتبين لنا التالي:

١ - دلت الإحصائية على أن أغلب طالبات قسم التربية الفنية من السعوديات بنسبة ٩٤,٤٪، باستبعاد نسبة ٤,٨٪ لم يحددن الجنسية.

٢ - معظم طالبات القسم، وبنسبة ٧٨,٢٪، نشأن في المنطقة الوسطى المجاورة لمقر الجامعة. وأن اختلاف مناطق التنشئة للطالبات ليس له أثر في آرائهن بشأن توافق المقررات ومحتوى المحاور الأربعة في هذه الدراسة.

٣ - أن العينة ضمت عددا لا بأس به من طالبات القسم، وتركز أفراد العينة بشكل أكبر في المستويين الرابع والسادس بسبب تركيز المقررات العملية فيهما.

٤ - تبين أن النسبة الأكبر من طالبات القسم يسكن خارج الجامعة بنسبة ٩٢,٧٪ مقابل ٢,٤ يسكن داخل الحرم الجامعي باستبعاد ٤,٨٪ من العينة بسبب عدم التحديد .

ثانيا: الأسئلة المغلقة

سوف يقوم الباحث في هذا الجزء بتحليل النتائج التي وردت في الجزء الثاني من الاستبانة ومناقشتها ، وسوف يكون التركيز على التكرار والنسب والمتوسط الحسابي للوصول إلى صورة واضحة لرأي الطالبات في كل جزء من المحاور.

وقد دمج الباحث درجتي " أوافق بشدة " و " أوافق " لتصيرا درجة واحدة تعني توافر الموافقة بدرجة كبيرة مع رأي الطالبة ، ودمج درجتي " لا أوافق بشدة " و " لا أوافق " لتصيرا درجة واحدة تدل على عدم توافر الموافقة مع رأي الطالبة. مع اعتبار أن ما قلت نسبته عن (٥٠٪) من مجموع خيارات أفراد العينة يعد إجابة سلبية.

الجدول رقم ١٠ . يبين حساب التكرار والنسب المئوية لمدى توافق المقررات العملية مع الإمكانات والقدرات الجسمية لطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١	يتوافق مقرر المعادن مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	١٣	١٠,٩	٤٧	٣٩,٥	١	٠٠,٨	١٤	١١٠٨	٤٤	٣٧,٠
٢	يتوافق مقرر الصياغة والمينا مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	١٠	٨,٣	٣٢	٢٦,٧	٤	٣.٣	٦	٥,٠	٦٨	٥٦,٧
٣	يتوافق مقرر النسيج مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٤٢	٣٤,١	٦٩	٥٦,١	٢	١,٦	٥	٤,١	٥	٤,١
٤	يتوافق مقرر السجاد مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة	٣٣	٢٧,٧	٤٨	٤٠,٣	٢	١,٧	٦	٥,٠	٣٠	٢٥,٢

تابع الجدول رقم ١٠.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
٥	يتوافق مقرر أشغال الخشب مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٢٢	١٨,٠	٤٠	٣٢,٨	١٠	٨,٢	٢٢	١٨,٠	٢٨	٢٣,٠
٦	يتوافق مقرر الحفر مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	١٩	١٥,٦	٥١	٤١,٨	٥	٤,١	١٤	١١,٥	٣٣	٢٧,٠
٧	يتوافق مقرر طباعة المنسوجات مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٣٤	٢٧,٩	٧٠	٥٧,٤	٦	٤,٩	٦	٤,٩	٣	٤,٩
٨	تتوافق مقررات التشكيل الخزفي مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٤١	٣٣,٣	٧٣	٥٩,٣	٣	٢,٤	٣	٢,٤	٣	٢,٤
٩	يتوافق مقرر التشكيل بالخامات المستهلكة مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٣٨	٣١,١	٥٩	٤٨,٤	٢	١,٦	٥	٤,١	١٨	١٤.٨
١٠	يتوافق مقرر التشكيل بالخامات البيئية مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٥٣	٤٣,٣	٦٢	٥٠.٨	٢	١,٦	٤	٣.٣	١	٠.٨
١١	تتوافق مقررات التصميم والزخرفة مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٦٣	٥١,٦	٥٠	٤١,٠	٢	١,٦	٣	٢,٥	٤	٣.٣
١٢	تتوافق مقررات الرسم والتصوير التشكيلي مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٧٥	٦٠,٥	٤٥	٣٦,٣	٢	١,٦	١	٠,٨	١	٠,٨
١٣	يتوافق مقرر أشغال الورق والجلود مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٥٧	٤٦,٣	٥٩	٤٨,٠	٢	١,٦	٥	٤,١	-	-

ينص السؤال الأول على مدى توافق المقررات العملية مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.

فيما يتعلق بتوافق مقرر المعادن مع سؤال المحور، نجد أن إجابات أفراد العينة تراوحت بين درجتي الموافقة (٥٠.٤٪) وعدم الموافقة (١١.٨٦٪)، وهذا يدل على أن أفراد العينة يرون أن هذا المقرر يتناسب مع قدراتهن الجسمية. ويعتبر أن المقرر- حسب رأي أفراد العينة- يحتوي على عناصر تستطيع الطالبة التعامل معها جسميا بدرجة مقبولة. ولكن يرى الباحث أن درجة التوافق درجة ضعيفة، تكاد تكون أقرب إلى عدم الموافقة منها إلى درجة التوافق. وأنه بالوقوف على الحقيقة والواقع، فإننا نجد بأن الطالبات يتذمرن من تنفيذ مشاريع المعادن؛ لأنهن يقمن بالتعامل مع الأسلاك وقصها وتلحيمها، مما يؤدي إلى بعض الإصابات الجسمية مثل دخول الأسلاك تحت الأظافر أو في أماكن أخرى في اليد مما يجعل العمل في مقرر أشغال المعادن خطرا على الطالبة. ولهذا يرى الباحث أن النسبة المئوية التي حصل عليها مقرر أشغال المعادن في هذا المحور، تميل إلى عدم التوافق أكثر منها إلى التوافق.

بالنسبة لتوافق مقرر أشغال الصياغة والمينا مع سؤال المحور، وجدنا أن إجابات أفراد العينة تتراوح بين درجتي (٣٥,٠٠٪) و (٨,٣٪) ، وهذا يدل على أن أكثرية أفراد العينة اختاروا عدم توافق هذا المقرر مع آرائهم . ولكن عندما ننظر إلى درجة " لا أعلم " نجد أنها عالية (٥٦,٧٪)، وربما يعزى السبب في ارتفاع هذه النسبة إلى عدم معرفة معظم أفراد العينة الكثير عن محتوى المقرر؛ حيث إنها تدرس في المستوى السابع الذي يمثله في هذه الدراسة (٢,٤٪) من مجموع أفراد العينة كما هو واضح في الجدول رقم ٦. أما إذا عدنا إلى الواقع، عبر سؤال بعض الطالبات والمعيدات بالقسم، نجد الكثير من الطالبات يتذمرن من هذا المقرر لعدة أسباب، منها: عدم توافر الأدوات، وأفران الحريق، والمواد الملونه، والمكان المناسب للأفران، الأمر الذي يجعل العمل في مقرر أشغال الصياغة صعبا جدا، إذ إنه لا يوجد إلا فرنان للمينا فقط وضعا في غرفة (حمام) إحدى المراسم، الأمر

الذي يجعل عملية التنفيذ صعبة وغير سليمة من الناحية الجسمية ؛ حيث إن عملية التزاحم على الأفران قد تؤدي إلى الحريق، أو ارتفاع درجة الحرارة التي لا تحبذها الطالبات. ولهذه الأسباب، يعود انخفاض نسبة توافق مقرر أشغال الصياغة مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.

أفاد (٩٠.٢٪) من أفراد العينة، بأن مقرر النسيج يتوافق مع إمكانات وقدرات الطالبات الجسمية في برنامج التربية الفنية. وقد يعزى ارتفاع هذه النسبة لهذا المقرر إلى المجهود الجسمي الخفيف نسبيا، فهو لا يتطلب القيام بمجهود حركي كبير.

حصلت العبارة رقم (٤) التي تعنى بمقرر السجاد على درجة توافق (٦٨.٠٠٪) ودرجة عدم توافق (٦.٦٪) وهذا يدل على ارتياح الطالبات لهذا المقرر في برنامج التربية الفنية. ويعزى ذلك إلى أن الطالبة لا تحتاج إلى بذل مجهود جسمي كبير وذلك لخفة المشاريع المطلوبة، بالإضافة إلى أن طريقة التنفيذ لا تتطلب مجهودا جسميا كبيرا، لكنها تحتاج إلى وقت طويل لإنهاء العمل.

أفاد ما نسبته (٥٠.٨٪) من أفراد العينة، مقابل (٣١٪) بأن مقرر أشغال الخشب يتوافق مع قدراتهن الجسمية. علما بأن الانطباع العام لدى كثير من الناس، هو أن أشغال الخشب تحتاج إلى مجهود جسمي كبير ثقيل وعمل مضن . ولكن، كما يشاهد من خلال المعرض السنوي لقسم التربية الفنية [٢٥ ، ص ٢١]، يتضح أن إنتاج أعمال الطالبات في مقرر الخشب من النوع الصغير والخفيف، وتستعمل فيه أنواع معينة من الخشب الخفيف في تنفيذ المشاريع الخشبية مقارنة بأعمال الطلاب التي تتسم بالخشونة، والضخامة، واختلاف نوعية الخشب المستعمل في تنفيذ الأعمال الفنية. وبما أن الطالبات يستعملن خشب (البلصة) الشبيه بخشب صناديق الشاي لتنفيذ المشاريع الفنية المطلوبة، اتضح من خلال العمل بهذا النوع من الخشب، أنه يسبب الحساسية والعطاس. هذا بالإضافة إلى أن

أعمال الخشب تتطلب مجهودا جسميا مضنيا، إذ إنها تتطلب من الطالبة تكرار حركة الصنفرة والقص عشرات المرات للوصول إلى الشكل المطلوب، مما يؤدي إلى الإحساس بآلام في المفاصل وعضلات الذراع والساعدين والأكتاف. أضف إلى ذلك أن الطالبة قد تحتاج إلى حمل العمل، وبقية أعمالها اليدوية، معها إلى المنزل وإعادته إلى المعمل وتكرار تلك العملية أربعة عشر أسبوعا.

حصل مقرر الحفر على نسبة موافقة (٥٧,٤٪) مقابل (٢٦,٢٪) من عدم الموافقة، وهذا يعني قبول الطالبات لهذا المقرر لأنه يتناسب مع قدراتهن الجسمية؛ حيث إن الطرق المستعملة في تنفيذ أعمال الطباعة على الورق قد لا تتطلب نفس المجهود الجسمي المبذول في تنفيذ أعمال الخشب، على سبيل المثال. وقد يعزى قرب النسبة المئوية من النصف عائد إلى أن بعض تقنيات الحفر تتطلب بعض المجهود الجسمي في الحفر اليدوي الخفيف على الخشب وقوالب اللاينو. وقد تظهر بعض المشكلات الخاصة بالسلامة مثل العمل بالأحماض الكيميائية الحارقة، وقد يجرحن أيديهن بسبب التعامل مع أدوات الحفر الحادة، مما يسبب تحاشي العمل بهذه الأدوات. وقد يبرر ذلك نسبة التوافق البسيطة التي أظهرتها النتائج لهذا المقرر.

يتوافق مقرر طباعة المنسوجات مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة بنسبة (٨٥,٣٪) ولا يتفق بنسبة (١٠,٨٪) وهذه نسبة كبيرة مقارنة بمقرر الحفر الذي يشبهه في الكثير من النتائج، ولكن الفرق هنا أن مشاريع الطباعة قد لا تتطلب حفرا على الخشب، ولا تتطلب العمل بالأحماض الكيميائية الحارقة، التي قد تتخوف منها الطالبات. وتبعا لذلك جاء هذا المقرر مناسبا بشكل كبير لرأي الطالبات من الناحية الجسمية.

حصلت مقررات التشكيل الخزفي على نسبة (٩٢,٦٪) من التوافق مقابل (٤,٨٪) من عدم التوافق. ويدل ذلك على أن مقررات التشكيل الخزفي، بمختلف أنواعها، تتفق

مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة. ويعزى ذلك إلى طبيعة العمل مع الصلصال، فهو مادة لدنة لا تتطلب مجهودا جسميا كبيرا في تحضيرها وتنفيذ الأعمال الفنية بها. بل نجد أن الطالبات يبدين مهارات فنية عالية في إنتاج أعمال خزفية رائعة تعتمد على أقل مجهود جسمي ممكن مثل عمل البلاطات الخزفية والقيشاني الملون في إنتاج أعمالهن الفنية المتطلبة في مقررات أشغال الخزف، والطلاءات الزجاجية، بالإضافة إلى التشكيل المجسم الذي يعتبر العمل فيه متعة حسية أكثر من كونه عناء جسميا.[٢٦، ص ١٤]

رأى أكثر من ثلاثة أرباع العينة (٧٩.٥٪) أن مقرر التشكيل بالخامات المستهلكة يتفق مع إمكانات الطالبة الجسمية وقدراتها. ويرجع ذلك إلى طبيعة محتوى المقرر المرنة، التي تسمح بحرية اختيار المشاريع من مخلفات البيئة الصناعية التي توظف في المشاريع بعد قليل من التحوير والتشكيل الفني.

حصل مقرر التشكيل بالخامات البيئية على ما نسبته (٩٤.٢٪) من خيارات التوافق مع إمكانات الطالبات وقدراتهن؛ مما يدل على أن محتوى المقرر موجه نحو المشاريع التي لا تتطلب مجهودا جسميا كبيرا، ويتطلب العمل بالأدوات التي من الممكن تشغيلها بدون بذل مجهود جسمي كبير.

توافقت آراء الطالبات بنسبة (٩٢.٦٪) من أفراد العينة، على أن مقررات التصميم والزخرفة توافق قدراتهن الجسمية، مقابل (٤.١٪) ممن لم يوافقن على توافق المقررات مع القدرات والإمكانات الجسمية. وهذه النسبة المنخفضة لا تمثل واقع وحقيقة المجهود الجسمي المبذول في تلك المقررات.

حصلت مقررات الرسم والتصوير التشكيلي على أكبر نسبة في هذا المحور (٩٦.٨٪) مقابل(٢.٤٪) ممن لم يوافقن على توافق المقررات مع الإمكانات والقدرات

الجسمية. ويؤكد ذلك الاتجاه العام في معظم برامج التربية الفنية [٩، ١٧٠]. حيث إن الرسم أو التصوير التشكيلي لا يتطلب القيام به جهدا بدنيا كبيرا.

ذكرت غالبية أفراد العينة، أن مقرر أشغال الورق والجلود هو أحد المقررات التي تتفق مع إمكانات الطالبات وقدراتهن بنسبة (٩٤,٣٪) مقابل (٥,٧٪)، وهذا يدل على أن الطالبات لا يعانين جسميا في تنفيذ المشاريع الفنية التي تتعلق بأشغال الورق والجلود. ويعني ذلك بوضوح أن هذا المقرر من المقررات التي تجد قبولا كبيرا لدى الطالبات.

وإذا قارنا النسب المئوية التي حصلت عليها المقررات التي تتطلب مجهودا جسميا مرتفعا نسبيا، وهي: أشغال المعادن (٥٠,٤٪)، وأشغال الصياغة والمينا (٣٥٪)، وأشغال الخشب (٥٠,٨٪)، والحفر (٥٧,٤) بالمقررات ذات الجهد البدني المنخفض، وهي: النسيج (٩٠,٢٪)، والسجاد (٦٨٪)، وطباعة المنسوجات (٨٥,٥٪)، وأشغال الخزف (٩٢,٢٪)، والخامات المستهلكة، والخامات البيئية (٩٤,٢٪)، والتصميم والزخرفة (٩٢,٦٪)، والرسم والتصوير (٩٦,٨٪)، وأشغال الورق والجلود (٩٤,٣٪) يتبين لنا أن المجموعة الأخيرة تتفوق في نسبها على نسب المجموعة الأولى، مما يوحي بأن المجموعة الأخيرة أكثر مناسبة للطالبات من المجموعة الأولى مع ارتفاع نسبها التي قد تصل إلى (٥٧٪). وهذه إشارة إلى أن المقررات العملية التي تتطلب جهدا بدنيا كبيرا لا تتفق مع الإمكانات والقدرات الجسمية لطالبة التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

جدول رقم ١١. يبين حساب التكرار والنسب المئوية لمدى توافق المقررات العملية مع التنشـــئة الأســرية والأوضاع الاجتماعية لطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١	يتوافق مقرر أشغال المعادن مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	١١	٩,٠	٤٨	٣٩,٣	٢	١,٦	١٩	١٥,٦	٤٢	٣٤,٤
٢	يتوافق مقرر الصياغة والمينا مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٩	٧,٤	٢٢	١٨,٠	٦	٤,٩	١٥	١٢,٣	٧٠	٥٧,٤
٣	يتوافق مقرر النسيج مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٤١	٣٣,٩	٧١	٥٨,٧	-	-	٥	٤,١	٤	٣,٣
٤	يتوافق مقرر السجاد مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٢٩	٢٣,٨	٥٩	٤٨,٤	-	-	٧	٥,٧	٢٧	٢٢,١
٥	يتوافق مقرر أشغال الخشب مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	١٢	١٠,٠	٤٥	٣٧,٥	٦	٥,٠	٢٩	٢٤,٢	٢٨	٢٣,٣
٦	يتوافق مقرر الحفر مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة	١٦	١٣,١	٤٦	٣٧,٧	٥	٤,١	٢٢	١٨,٠	٣٣	٢٧,٠
٧	يتوافق مقرر طباعة المنسوجات مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٣٩	٣١,٧	٦٠	٤٨,٨	٦	٩,٨	١٢	٩,٨	٦	٤,٩
٨	يتوافق مقرر التشكيل بالخامات المستهلكة مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٤٣	٣٥,٥	٤٩	٤٠,٥	٢	١,٧	٨	٦,٦	١٩	١٥,٧
٩	يتوافق مقرر التشكيل بالخامات البيئية مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٥١	٤١,١	٦٥	٥٢,٤	١	٠,٨	٧	٥,٦	-	-
١٠	يتوافق مقررات التشكيل الخزفي مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٣٠	٢٤,٨	٧٣	٦٠,٣	٣	٢,٥	٩	٧,٤	٦	٥,٠
١١	تتوافق مقررات التصميم والزخرفة مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٤٩	٤٠,٥	٦٣	٥٢,١	٤	٣,٣	٢	١,٧	٣	٢,٥

تابع جدول رقم ١١.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١٢	تتوافق مقررات الرسم والتصوير التشكيلي مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٥٧	٤٦,٠	٦٣	٥٠,٨	٢	١,٦	١	٠,٨	١	٠,٨
١٣	يتوافق مقرر أشغال الورق والجلود مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٤٧	٣٧,٩	٦٥	٥٢,٤	٢	١,٦	١٠	٨,١	-	-

أفاد (٤٨,٣٪) من أفراد العينة أن مقرر أشغال المعادن يتوافق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة، وهذه النسبة أقل من نصف العينة المختارة. وذلك مقابل (١٧,٢٪) من العينة لا توافق على ذلك. و (٣٤,٤٪) من أفراد العينة اختارت عدم العلم أو الحياد. وقد تدل النسب هنا على أن مقرر المعادن لا يتفق مع التنشئة الأسرية عندما نضع في الاعتبار أن مقرر أشغال المعادن يدرس في المستوى الخامس. وإذا نظرنا إلى تقسيم نسب المستويات، نجد أن مجموع نسب المستويات الخامس والسادس والسابع، وهن ذوات دراية كاملة بمحتوى هذا المقرر، نجدها (٤١,٢٪) وهذا يؤكد أن هذا المقرر لا يتوافق مع الأهداف المرجوة منه من حيث التنشئة والإعداد الأسري للطالبة. وقد يعود السبب في تدني نسبة توافق هذا المقرر إلى "احتقار العمل وخاصة اليدوي" [٦، ص ٤٨]، والنظرة الاجتماعية المتدنية إلى الحرفيين، بحكم أن ممارسة أعمال المعادن من الحرف اليدوية، وترتبط بتصنيع السيوف والسكاكين والخناجر وآنية الطعام. وقد تختلف نظرة المجتمع السعودي عن نظرة المجتمعات الغربية في موضوع صناعة المعادن؛ إذ ينظر إليها الناس في الغرب من زاوية أخرى، وهي صناعة السيارات والأجهزة والمعدات المعدنية

المتطورة، في حين ينظر إليها المجتمع السعودي على أنها حرفة يدوية تمارسها العمالة الوافدة. لذا فهي صنعة لا تشجع الأسر الحديثة أبناءها، وخاصة الإناث، على الاتجاه إليها وتمهنها، مما أصل في عقول الطالبات فكرة العزوف عن ممارسة الأنشطة التطبيقية؛ لأنها مهن صعبة ولا تليق بمستواهن الاجتماعي، بالإضافة إلى توافر التعليم الحديث للمهن العلمية الحديثة كالطب والهندسة وغيرها [٢٧، ص١٢٣]، وبسبب الاتكالية على الآخرين في الأعمال اليدوية لاعتماد الأسر على العمالة الوافدة في الكثير من الأمور اليدوية تأثرت الفنون التطبيقية تبعا لذلك [٦، ص ١٣٤]، ولهذه الأسباب تظهر نتائج هذا البحث بشكلها الحالي المتمثل في تدني النسبة المئوية في توافق مقرر أشغال المعادن مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية.

أوضح ما نسبته (٢٥,٤٪) من أفراد العينة، أن مقرر الصياغة والمينا يتوافق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية، مقابل (١٥,٢٪) ممن لا يتفقن مع ذلك، و (٥٧,٤٪) أفدن بعدم علمهن بأن هذا المقرر يتفق مع تنشئتهن الأسرية. وإذا نظرنا إلى متوسط النسب في الجدول رقم ٦، نجد أن مقرر الصياغة والمينا حصل على أقل متوسط حسابي بين المجموعة في هذا المحور(٣,٣٢٪) مقابل(٤,٥٣) وهي أعلى نسبة حصلت عليها مقررات الرسم والتصوير. وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على عدم تناسب مقرر الصياغة والمينا مع الأوضاع الاجتماعية والتنشئة الأسرية للطالبة؛ وذلك للأسباب نفسها التي عرضت في مقرر أشغال المعادن حيث إن المقررين يتبعان مجالا واحدا.

أشارت النتائج إلى أن ما نسبته (٩٢,٦٪) مقابل (٤,١٪) من الطالبات يتفقن على أن مقرر النسيج يتفق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة في برنامج التربية الفنية. ويدل ذلك على تناسب محتوى المقرر مع الأوضاع الأسرية، مما يوثق علاقتهن بثقافة المجتمع السعودي ويوضح دور النسيج في الثقافة السعودية؛ إذ ترتبط صناعة

النسيج بالمجتمع العربي في شبه الجزيرة العربية ارتباطاً وثيقاً منذ أن كانت القبائل العربية تعيش في الخيام والبادية. وكان نسج الملبوسات مفخرة لدى صحابيات الرسول صلى الله عليه وسلم. ، فعن سهل بن سعيد رضي الله عنه أن امرأة جاءت إلى رسول الله- صلى الله عليه وسلم- ببردة منسوجة فقالت : نسجتها لأكسوكها ، فأخذها النبي- صلى الله عليه وسلم- محتاجاً إليها فخرج إلينا وإنها إزاره ، فقال فلان : أكسنيها ، ما أحسنها! فقال "نعم" فجلس النبي- صلى الله عليه وسلم- في المجلس ثم رجع فطواها ثم أرسل بها إليه. فقال له القوم : ما أحسنت! لبسها النبي- صلى الله عليه وسلم- محتاجاً إليها ثم سألته وعلمت أنه لا يرد سائلاً ، فقال : إني والله ما سألته لألبسها ، إنما سألته لتكون كفني. قال سهل : فكانت كفنه. رواه البخاري." [٢٨ ، ص٢٤٦] وهذا يدل على أن النسيج كان ، ولا يزال ، جزءاً لا يتجزأ من الحضارة العربية الإسلامية. وقد ساهمت المرأة في تطويره وافتخرت بممارسته. تقول رونا كرايتن [٢٩ ، ص١٢] عن حياكة (السدو) ، وهو أحد منتوجات النسيج العربي :

> "يعتبر السدو من حرف البادية الأساسية التي تعبّر المرأة من خلاله عن موهبة يدوية فائقة. تبدأ الفتاة في مزاولة الحرفة منذ نعومة أظافرها وتعمل في مساعدة أمها في الغزل والصباغة وحياكة أجزاء بيت الشعر (الفلجان). وعند بلوغها سن السادسة عشرة غالبا ما تكون قد ألمت بحياكة أغلب النقوش ... يطلق على المرأة الماهرة في الحياكة ظفرة ، أي فائزة ، وكانت تحظى بكثير من الإعجاب والتقدير بين جماعتها".

ويهذا يمكننا الجزم بأن السجاد من الأنشطة الفنية التي تحظى بدعم اجتماعي وأسري في المجتمعات العربية ، إذ كانت تقوم فيه المرأة بالدور الأساسي ، ويعتبر من أدوار المرأة الأساسية بجانب تنشئة الأطفال وتربيتهم ، مع انخفاض نسبة دور المرأة في المجالين في

السنوات الأخيرة [٦ ، ص ص ١٢٧-١٣١]. وتبعا لذلك فقد جاءت الدراسة في هذا المحور مطابقة للتنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.

أفاد ما نسبته (٧٢,٢٪) مقابل (٥,٧٪) بجدوى مقرر السجاد مع إعدادهن الأسري والأوضاع الاجتماعية. وتعد هذه النسبة جيدة بالنسبة لمقرر السجاد الذي ترى الأكثرية بأنه مقرر ذو فائدة اجتماعية ذات قيمة ثقافية ؛ وذلك للأسباب التي ذكرت في نتائج مقرر النسيج لارتباطهما بمجال واحد ، وهو مجال أشغال النسيج والسجاد.

أوضح أقل من نصف العينة (٤٧,٥٪) من أفراد العينة ، أن مقرر أشغال الخشب يتفق مع تنشئتهن الأسرية وأوضاعهن الاجتماعية. وهذه نسبة منخفضة ، ويعني ذلك أن مقرر أشغال الخشب لا يتفق مع ما يتصوره أفراد العينة صالحاً أسرياً واجتماعياً ؛ إذ ارتبط العمل في أشغال الخشب والنجارة بالحرف التي يمارسها الرجال في المجتمع السعودي لصعوبة تقنياتها وخروجها عن نطاق العمل المنزلي. يقول الميمان [٣٠ ، ص١٢]، عن حرفة النجارة :

> "هذه الحرفة تستخرج موادها من خشب الأثل وجذوع النخيل وبعض الأخشاب المستوردة. والأدوات التي يستخدمها النجار هي المطرقة والقدوم والمنشار- ويقوم النجار بصناعة العديد من الأشكال الخشبية حيث يتفنن الحرفي بإتقانها وإبداعها ، ويقوم بواسطة هذه المواد وتلك الأدوات بصناعة الأبواب الخشبية للبيوت الشعبية والمصاريع وأبواب النوافذ وأسقف المنازل ، كما يضع بعض الأدوات للألعاب الشعبية مثل العجية والمغزل والبعة".

نستشف من دراسة الميمان أن أعمال النجارة كانت تتطلب جهداً بدنياً كبيرا في التصنيع والتركيب خارج نطاق المنزل ، الشيء الذي يجعل الوضع غير مناسب لعمل المرأة في هذا المجال. ويأتي تبعا لذلك دور التنشئة الأسرية للمرأة في مزاولة أعمال الخشب ، إذ

يتبع ذلك الفهم السائد عن هذا المجال الذي يصنف أعمال النجارة على أنها أعمال يمارسها الرجال على نقيض ما جاء في مجال النسيج والسجاد. أما بالنسبة لإنتاج الأعمال الفنية الخشبية فهو يتبع نفس المنظور الاجتماعي لحرفة النجارة مع بعده عن الحرفة وانتمائه إلى الفن وإدخال التقنيات الحديثة إليه. فهو في نظر الطلاب والطالبات (نجارة). ولهذا جاءت نتائج الدراسة بعدم توافق مقرر أشغال الخشب مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لطالبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

حصل مقرر الحفر على نسبة (٥٠,٨٪) توافق، مقابل (٢٢,٣٪) عدم توافق، وما نسبته (٢٧٪) ممن لا يعلم من أفراد العينة. ومن هذه النسب نلاحظ أن نسبة التوافق زادت على النصف بنقاط جزئية طفيفة. وهذا يعني أن هذا المقرر لا يحظى برضا تام عن محتواه النظري والعملي بالشكل المطلوب أو المرجو منه، وهو بهذا يقرب إلى أن يكون غير مناسب للتنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة. وقد حصل على متوسط حسابي قدره (٣,٢٣) وهو يقترب في متوسطه الحسابي من أقل عبارة في هذا المحور. وقد يعود السبب في تدني نسبة التوافق هنا إلى أن هذا المقرر يتم تدريسه بالطرق التقليدية التي يستعملها الفنانون وليست تلك التي يستعملها مدرسو التربية الفنية. حيث إنه في تنفيذ أعمال الحفر التقليدية يقوم الفنان بتنفيذ أعماله بطرق فنية صعبة تتطلب جهدا بدنيا في الحفر على النحاس أو الخشب أو اللاينو، ويلونها بأصباغ مائية أو زيتية خاصة، وتستعمل فيها بعض المواد الكيميائية الحارقة، ويتم تنظيف القوالب بالتربنتاين أو الكيروسين. وعادة ما تنتج هذه المواد روائح كريهة، بالإضافة إلى أن عملية الطباعة وتنظيف القوالب تتسبب في اتساخ ملابس الفنان وأظافره ويديه، حتى في حالات الحرص الوقائي الكبير من الأوساخ. وبالإضافة إلى ما ذكر، فإن العمل في أعمال الحفر يكلف الفنان الكثير من المال نتيجة لغلاء خاماته، وندرتها، وكثرة المحاولات غير الموفقة

التي يقوم بها إلى أن يصل إلى الطبعة الناجحة. ولهـذه الأسباب، رأت الطالبات أن مقرر الحفر مكلف ماديا، ويصعب على الطالبة الحفاظ على نظافة يديها وثيابها من خلال العمل فيه، وتتدنى فيه عوامل السلامة.

أشار معظم أفراد العينة (٨٠.٥٪) إلى أن مقرر طباعة المنسوجات يتفق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة. وهذا يدل على قدرة هذا المقرر على الاندماج، من حيث محتواه ومعلماته، مع المجتمع، ويلبي حاجات الطالبة السعودية في ربط طباعة المنسوجات بثقافتها السعودية. ومن الملاحظ على نتائج هذا المقرر، أنها تخدم الطالبة من الناحية الشخصية؛ إذ تقوم بعض الطالبات بتنفيذ بعض التقنيات على الملابس مثل التنانير والبلوزات التي يرتدينها في البيت وخارجه، ويتفاخرن بإنتاجهن في هذا المجال. وتشهد حصص التربية الميدانية إقبالا كبيرا، في مدارس التعليم العام، من قبل الطالبات المتدربات على تدريس تقنيات طباعة المنسوجات لسهولتها ونفعها المباشر للتلميذات عندما يتعلمن عمل المفارش والبلايز والتنانير وطباعة الشاشة الحريرية على الملابس بشكل عام. ومن الممكن أن يوفر هذا المقرر للطالبة مصدرا لدخل إضافي يساعدها على تحمل التكاليف الإضافية التي تتطلبها بعض المقررات الأخرى إذا ما استطاعت تسويق أعمالها الفنية في هذا المجال. ولذلك عكست نتائج هذه الدراسة مدى تقبل الطالبات لهذا المقرر من ناحية التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية.

يتوافق مقرر التشكيل بالخامات المستهلكة مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لدى الطالبات بنسبة (٧٦٪) ويوضح ذلك أن هذا المقرر يلبي حاجات الطالبة في اكتساب الخبرات الفنية والاجتماعية من حيث إعدادها معلمة للتربية الفنية، في

المدارس العامة، وكيفية الاستفادة من بقايا الخامات بأنواعها، وتوظيفها في أعمال فنية تعود عليها بالفائدة فنيا وثقافيا واجتماعيا.

ذكر ما نسبته (٩٣,٥٪) من أفراد العينة، أن مقرر الخامات البيئية يتفق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لطالبة التربية الفنية. و يدل ذلك على مدى وعي الطالبة بدور هذا المقرر في مجتمعها، ومدى الاستفادة منه، ويعلمها الحفاظ على البيئة وتوظيف مفردات البيئة المختلفة فيما يعود عليها بالنفع الفني والاقتصادي والثقافي. والجدير بالذكر أن هذا المقرر هو أحد مقررين حصلا على نسبة (صفر٪) من العينة في خانة (لا أعلم). ويوضح ذلك وعي جميع أفراد العينة بأهمية هذا المقرر، وهذا شيء مطلوب لإنجاح العملية التعليمية.

حصلت مجموعة مقررات الرسم والتصوير التشكيلي على أعلى نسبة مئوية من حيث التوافق (٩٦,٨٪)، وهي نسبة تشابه نسبة هذا المقرر في المحور الأول. وهو بهذه النسبة المرتفعة قد وصل إلى متوسط حسابي قدره (٤,٣٩) ويعني ذلك ارتفاع مدى الرضا عن جميع جوانب هذه المقررات. ومن أسباب الرضا المعروفة عن هذه المقررات أنها لا تكلف أسر الطالبات مبالغ كثيرة في توفير خاماتها، ولا تتسبب للطالبة في الحرج من أسرتها بما تبعثه من روائح كريهة في المنزل كما يحدث في أعمال الحفر مثلا. وفي هذا المحور، نجد أن توافق هذه المقررات يدعم الفكرة التي تقول بأن الرسم والتصوير التشكيلي مقرران أساسيان في برامج التربية الفنية [٩، ص ١٧٠].

ذكرت مجموعة كبيرة نسبتها (٩٠,٣٪) من أفراد العينة، مقابل (٩,٧٪) أن مقرر أشغال الورق والجلود يتوافق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة بقسم التربية الفنية. وقد يعود ذلك لمدى ملاءمة المقرر ومحتواه العملي والنظري لثقافة الطالبة،

ومدى قدرتها على توظيف هذا المقرر في حياتها العملية والاجتماعية والأسرية. وقد يعود رضا الطالبات عن هذا المقرر إلى ما يدرس فيه من تمارين فنية ؛ إذ تتعلم الطالبة الكثير من الخبرات الفنية التي تساعدها على عملية التدريس من قص أشكال من الورق كوسائل تعليمية، وتتعلم عمليات صنع الصناديق الورقية لحفظ المجوهرات أو الهدايا، وتتعلم في الجلود كيفية صنع الحقائب اليدوية، والمعاطف الجلدية، واللوحات الفنية الرائعة التي تدمج فيها الطالبة خامة الجلد مع خامات أخرى تستطيع تزيين منزلها به. وهذا لا يعكس اتجاه القسم في حذف المقرر في خطته المستقبلية للبنات مقارنة بالبنين. إذ تعكس هذه الدراسة مدى ارتباط هذا المقرر بفائدة الطالبة المباشرة ومدى توافقها مع التنشئة الأسرية والاجتماعية.

إذا نظرنا إلى النسب المئوية للمقررات التي صبغت اجتماعيا بطابع الحرف، والتي تلاقي فيها الطالبة صعوبة في التنفيذ وعدم قبول العائلة والمجتمع لها، لأسباب ذكرت مسبقا، في سياق الحديث عنها، نجدها هي نفس المقررات التي حصلت على نسب مئوية متدنية في محور الإمكانات والقدرات الجسمية. وقد حصلت هذه المقررات، في محور توافق المقررات العملية مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية، على النسب التالية: مقرر أشغال المعادن (٤٨,٣٪)، ومقرر أشغال الصياغة (٢٥,٤٪)، ومقرر أشغال الخشب (٤٧,٥٪)، ومقرر الحفر (٥٠,٨٪). يتبين لنا أن هذه المقررات لا تتناسب مع الطبيعة الاجتماعية لطالبة التربية الفنية في هذا المجتمع، وتعاني فيها من مشكلات مع الأسرة. لذلك لا تتوافق نتائج هذا المحور مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية.

جدول رقم ١٢. يبين حساب التكرار والنسب المئوية لمدى توافق المقررات العملية مع القدرة على الإعداد للتنفيذ من ناحية حرية التحرك والمواصلات وإحضار الخامات والأدوات لطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١	من الممكن توفير الخامات والأدوات المطلوبة لتنفيذ أشغال المعادن بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٦	٥.٠	٤٤	٣٦,٤	١٤	١١,٦	٢١	١٧,٤	٣٦	٢٩,٨
٢	من الممكن توفير الخامات والأدوات المطلوبة لتنفيذ أشغال الصياغة والمينا بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	١	٠,٨	٢١	١٧,٢	١٦	١٣,١	١٩	١٥,٦	٦٥	٥٣,٣
٣	من الممكن توفير الخامات والأدوات لمقرر النسيج بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٣٧	٣٠,٦	٧٢	٥٩,٥	٥	٣,٣	٤	٣,٣	٣	٢,٥
٤	من الممكن توفير الخامات والأدوات لمقرر السجاد بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٢٦	٢١,٥	٦١	٥٠,٤	٥	٢,٥	٣	٢,٥	٢٦	٢١,٥
٥	من الممكن توفير الخامات والأدوات لأشغال الخشب بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٩	٧,٤	٥٢	٤٣,٠	١٣	١٠,٧	١٩	١٥,٧	٢٨	٢٣,١
٦	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقرر الحفر بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها.	١١	٩,١	٤٢	٣٤,٧	١١	٩,١	٢٠	١٦,٥	٣٧	٣,٦
٧	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقرر طباعة المنسوجات بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها.	١٥	١٢,١	٥٢	٤١,٩	٢٧	٢١,٨	٢٣	١٨,٥	٧	٥,٦

تابع جدول رقم ١٢.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
٨	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقررات التشكيل الخزفي بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٢٣	١٨,٩	٦٩	٥٦,٦	٦	٤,٩	٢٢	١٨,٠	٢	١,٦
٩	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بالتشكيل بالخامات المستهلكة بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٤٢	٣٤,٧	٥٤	٤٤,٦	١	٠,٨	٦	٥,٠	١٨	١٤,٩
١٠	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بالتشكيل بالخامات البيئية بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٤٨	٣٨,٧	٦٥	٥٢,٤	٤	٣,٢	٦	٤,٨	١	٠,٨
١١	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بالتصميم والزخرفة بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٥١	٤٢,١	٦٠	٤٩,٦	٢	١,٧	٣	٢,٥	٥	٤,١
١٢	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بالرسم والتصوير التشكيلي بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٤٦	٣٧,١	٦٧	٥٤,٠	٢	١,٦	٨	٦,٥	١	٠,٨
١٣	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بأشغال الورق والجلود بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	١٩	١٥,٣	٥٧	٤٦,٠	١٧	١٣,٧	٢٩	٢٣,٤	٢	١,٦

أفاد (٤١,٤٪) من أفراد العينة، أنه من الممكن توفير الخامات والأدوات المطلوبة لتنفيذ أشغال المعادن بيسر وسهولة، وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها. هذا مقابل (٢٨٪) ممن لم يوافقن على توافر هذا العامل. وهذه النسبة لا تدل على توافق رأي الطالبات مع الإعداد والتنفيذ لهذا المقرر. وإن نسبة التوافر هنا تعدّ منخفضة من حيث قبول الطالبات

لمحتوى المقرر ومتطلباته. مما يعزز ما ذهب إليه الباحث، من أن خامات هذا المقرر وأدواته لا يمكن الحصول عليها بيسر وسهولة؛ إذ تحتاج الطالبة إلى الذهاب إلى المنطقة الصناعية لجلب تلك الخامات والأدوات، وقد يتعذر عليها ذلك لعدم توافر الوقت المناسب لذلك، وقد يتحرج بعضهن من التعامل مع أصحاب الحرف الصناعية في المنطقة الصناعية، وقد يتعرض بعضهن إلى مشكلات شخصية حيث تكتظ المنطقة الصناعية بالرجال الأجانب، وفي كثير من الأوقات لا تجد الطالبة من يقوم بخدمتها في هذه المهمة من أفراد عائلتها. من جانب آخر، لاحظ الباحث ارتفاع أسعار خامات مقرر أشغال المعادن من النحاس الأصفر، والأسلاك المعدنية، ومواد اللحام والتلميع وغيرها من المواد الأساسية، مما يجعل الوفاء بمتطلبات المقرر عبئا كبيرا على الطالبة وأسرتها، وقد يؤدي إلى نتائج سلبية غير متوقعة. ولهذا جاءت نتائج هذا المقرر مشيرة إلى عدم توافقها مع محور إمكانية توفير الخامات والأدوات الخاصة بأشغال المعادن بيسر وسهولة واستطاعة الطالبة توفيرها بنفسها.

رأى (١٨٪) مقابل (٢٨,٧٪) من أفراد العينة توافق مقرر أشغال الصياغة والمينا مع القدرة على الإعداد للتنفيذ من حيث حرية الحركة والمواصلات وإحضار الخامات والأدوات. ويدل ذلك على أن الطالبات يعانين من توفير الخامات والأدوات المطلوبة لتنفيذ متطلبات المقرر. وكما ذكر الباحث سابقا، فإن عدم توافر أفران المينا في القسم بشكل كاف، أدى إلى عدم قدرة الطالبات على إنهاء أعمالهن داخل معامل القسم، الشيء الذي دفع بعضهن إلى شراء أفران المينا أو تسليم أعمالهن لبعض مصانع الخزف للقيام بما يطلب من الطالبات القيام به، ولكي يتمكن من الوفاء بمتطلبات المقرر. وبالإضافة إلى ذلك فإن خامات المشاريع المطلوبة في هذا المقرر تتطلب من الطالبة البحث في الأسواق عن خامات للترصيع والسبك مما يجعل الأمر أكثر صعوبة. ويتضح هنا أن

أفراد العينة يعانين من التعامل مع هذا المقرر في المحاور الثلاثة التي تم تحليلها ومناقشتها، الشيء الذي يتطلب نوعا من الانتباه والتحقق من طبيعة المقرر.

أشار ما نسبته (٥٠,٤٪) من أفراد العينة إلى توافق القدرة على توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقرر أشغال الخشب، وأن من الممكن للطالبة توفيرها بنفسها. نلاحظ أن نسبة التوافر في هذا المقرر تشير إلى النصف تقريبا؛ وهذا يدل على أن أكثر من نصف العينة من الطالبات متأكدات من قدرتهن على توفير متطلبات المقرر، مع أن الانطباع العام، للحصول على الخامات والأدوات، قد يتطلب من الطالبة الحصول عليها من المناطق الصناعية ومستودعات الأخشاب. قد يكون ذلك صحيحا، ولكن نلفت الانتباه هنا إلى أن محتوى مقرر أشغال الخشب، في قسم البنات، يتبع المشاريع الصغيرة والخفيفة التي تستعمل فيها العدد والأدوات الصغيرة والخامات الموجودة في المكتبات التي توفر أخشاب البلصة والقطع الخشبية الصغيرة التي تجعل الوضع أسهل للطالبة من حيث الوصول إليها وشراؤها لتنفيذ العمل بها. ومع هذا، فإن الطالبات يعانين حمل تلك المشاريع الكبيرة الحجم التي قد تسبب لهن نوعا من الضيق في الحركة داخل القسم والحرم الجامعي، حيث لوحظ أن بعضهن يحضر عربة لحمل الأعمال الخشبية للانتقال من المعامل الفنية إلى غرف الدراسة النظرية ومقررات الإعداد العام بالجامعة، ومن ثم إلى السيارة التي تقلهن إلى منازلهن، وهذا على النقيض مما تحظى به بقية زميلاتهن في الأقسام الأخرى من حرية الحركة داخل الحرم الجامعي وخارجه. ولهذه الأسباب قد يعزى قرب نسبة التوافق في هذا المقرر من النسب المنخفضة.

ذكر ما نسبته (٤٣,٨٪) من أفراد العينة، أنه من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقرر الحفر. وتعد هذه النسبة منخفضة في آراء أفراد العينة. وقد يدل ذلك على أن الطالبات غير قادرات على توفير ما يحتاج إليه المقرر من أدوات مثل: ضاغطات الطباعة

Pirnting Press، والأحماض، والألوان الخاصة بالطباعة الزيتية على الورق. وهذا صحيح، بدليل أن الباحث قد سبق له تدريس مقرر الحفر الذي يجد الطلبة فيه فعلا بعض الصعوبات في توفير الخامات والأدوات؛ لأنها - ببساطة - غير متوافرة ويصعب الحصول عليها بسهولة.

فيما يتعلق بتوفير خامات مقرر طباعة المنسوجات وأدواتها، ومدى توافقها مع قدرة الطالبة على توفيرها، أشارت الإحصائية إلى توافر ما نسبته(٥٤٪) وهي نسبة أعلى بقليل من الوسط، وتعد هذه النسبة مقبولة، ولكن ليست بالدرجة المطلوبة، وهذا يدل على أنه من الممكن توفير ما هو مطلوب لهذا المقرر، ولكن يحتاج ذلك إلى مجهود أكبر. وإذا قارنا توافر خامات وأدوات مقرري الطباعة والحفر، نجد أنها من الخامات التي يصعب توافرها. ولكن طبيعة مقرر طباعة المنسوجات، يختلف شيئا ما عن طبيعة مقرر الحفر؛ إذ تستخدم فيها خامة القماش كسطح يطبع عليه، وتختلف تبعا لذلك الخامات والأدوات. ففي طباعة المنسوجات، على سبيل المثال، لا يحتاج المستخدم إلى الآلات المعقدة، مع وجودها، ومن الممكن توفير أدوات بدائية بديلة لها. هذا بالإضافة إلى أن طباعة المنسوجات تحتوي على طرائق كثيرة مبسطة من الممكن تعليمها للطالبات، وتجد بدورها إقبالا كبيرا من التلميذات في مراحل التعليم العام التي تتدرب طالبات قسم التربية الفنية بالجامعة للعمل فيها. وهذا قد يسهل الأمر فيما يتعلق بتوفير الخامات والأدوات للطالبات. ومع هذا، فإن النسبة قريبة من عدم التوافق مما يدل على وجود بعض المشكلات المتعلقة بالتجهيز لهذا المقرر.

أوضح ما نسبته (٩٠,١٪) من أفراد العينة، بأنه من الممكن توفير الخامات والأدوات لمقرر النسيج بيسر وسهولة، وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها. وفي ذلك الكثير من الصحة؛ حيث إن معظم محلات بيع الأدوات المدرسية توفر- وبشكل مكتمل تقريبا -

جميع متطلبات هذا المقرر. وتستطيع الطالبة الذهاب إلى أقرب مكتبة قرطاسية لتحصل على ما تريد من خامات وأدوات بخلاف، على سبيل المثال، واقع متطلبات مقررات أشغال المعادن والخشب، التي تتطلب الذهاب إلى المناطق الصناعية للحصول على متطلباتها، الشيء الذي يجعل هذه المهمة شاقة على كثير من الطالبات.

ذكر ما نسبته (٧١,٩٪) من أفراد العينة، أنه من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقرر السجاد؛ وذلك للأسباب التي ذكرت في الفقرة الخاصة بمقرر النسيج؛ حيث إن خاماتها وأدواتها متشابهة تقريبا، إلا أن مقرر السجاد يتطلب بعض الأدوات التي من الصعب تبسيطها للتلاميذ في المدارس العامة؛ الشيء الذي يجعل نسبة توافر مقرر السجاد أقل من نسبة توافر مقرر النسيج مع قرب طبيعتيهما.

أفاد ما نسبته (٧٥,٥٪) من أفراد العينة، بأنه بالإمكان توفير خامات وأدوات مقررات الخزف. وهي نسبة تمثل أكثر من ثلاثة أرباع العينة، وهي تشير إلى قدرة الطالبة على التعامل مع متطلبات المقرر بسهولة. وقد يدل ذلك على أن مقررات الخزف تجد من يوفر متطلباتها للطلبة في المنطقة المحيطة بالجامعة، وتستطيع الطالبات الاستعانة بهم في توفير احتياجات هذه المقررات. وهذا صحيح، حيث إنه توجد شركات تجارية قادرة على توفير معظم الأدوات والآلات المطلوبة وحتى بعض الخدمات التنفيذية التي يرى الباحث أنها- في مجملها- لا تخدم العملية التربوية والتعليمية.

حصل مقرر الخامات المستهلكة على ما نسبته (٧٩,٣٪) درجة توافر بين أفراد العينة في مدى إمكانية توفير الخامات والأدوات من قبل الطالبة. ويدل ذلك على أن محتوى المقرر يتمتع بمرونة جيدة في متطلبات خاماته وأدواته؛ إذ تستعمل الطالبات ما يتوافر لديهن من خامات مستهلكة في المنزل لتكوين أعمال فنية جيدة، والتدريب على استعمال النفايات الصالحة في المشاريع الفنية.

رأى ما نسبته (٩١،١٪) من أفراد العينة توافر إمكانية الإعداد لتنفيذ مشاريع مقرر التشكيل بالخامات البيئية لدى الطالبات. ويدل ذلك على قدرة الطالبة على تفهم ما هو مطلوب من محتوى هذا المقرر، وتستطيع الطالبة تبعا لذلك توفير الخامات من بيئتها بطرق ميسرة حيث تستعمل الكثير من الطالبات مصادر البيئة في التشكيل الفني الذي قد يكون متوافرا دون عناء كبير من قبل الطالبة.

أشارت الإحصائية الحالية إلىأن (٩١،٧٪) من أفراد العينة ترى القدرة على توفير الخامات والأدوات لمقررات التصميم والزخرفة؛ وهذا يعود إلى توافر هذه المتطلبات في المكتبات والمراسم التجارية الموجودة بالمجتمع المحيط بالجامعة.

وحصلت مقررات الرسم والتشكيل على نسبة (٩١،١٪) من أفراد العينة. وهي تشير إلى توافر القدرة والإمكانات في مدى توفير الخامات وأدوات تلك المقررات؛ وذلك يدل على سهولة الأمر لطالبات القسم.

فيما يتعلق بمقرر أشغال الورق والجلود، فقد حصل على نسبة (٦١،٣٪) من أفراد العينة. وهذا يدل على توافر القدرة على الإعداد للتنفيذ بحرية محدودة. ويعزى تدني نسبة القدرة هنا، مقارنة بمقررات الرسم والتصوير التشكيلي، إلى صعوبة الحصول على بعض الخامات، كالجلود الطبيعية التي يتطلب الحصول عليها الذهاب إلى أماكن متخصصة قد تبعد إلى حد ما عن أماكن إقامة بعض الطالبات، ولكن توافر ما نسبته (٦١،٣٪) تعد نسبة مناسبة لهذا المقرر.

وإذا نظرنا إلى المقررات التي تدنت نسبتها المئوية في هذا المحور عن النسب المقبولة، نجدها مقررات تحتاج إلى البحث عن الخامات المتخصصة وغير الموجودة في محيط سكن الطالبة أو محيط الجامعة، هذا بالإضافة إلى ارتفاع تكلفتها المادية مما يجعل من الصعب عليها توفيرها. وكانت نتيجة ذلك تدني النسب في المقررات التالية: مقرر أشغال المعادن

(٤١,٤٪)، ومقرر أشغال الصياغة والمينا (١٨٪)، ومقرر الحفر (٤٣,٨٪). وقربت النسب المئوية إلى عدم التوافق مع آراء الطالبات في مقرر أشغال الخشب (٥٠,٤٪)، ومقرر طباعة المنسوجات (٥٤٪).

جدول رقم ١٣. يبين حساب التكرار والنسب المئوية لمدى توافق العوامل الفنية المساعدة على إنجاح العملية التعليمية للمقررات العملية لدى طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١	تتوافر بالقسم الوسائل التعليمية التي تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية مثل: (الوسائل التفاعلية Interactive Medium).	١	٠,٨	١٢	٩,٨	١٨	١٤,٦	٤٦	٣٧,٤	٤٦	٣٧,٤
٢	تتوافر بالقسم المادة العلمية خلال دوريات ومذكرات تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية.	٣	٢,٥	٣٧	٣١,١	١١	٩,٢	٤٠	٣٣,٦	٢٨	٢٣,٥
٣	تتوافر بالقسم والمجتمع صالات العرض المناسبة التي تساعد الطالبة على العرض والاستفادة من المقررات العملية.	٨	٦,٦	٣٢	٢٦,٤	٦	٥,٠	٣٨	٣١,٤	٣٧	٣٠,٦
٤	تتوافر بالقسم المعدات الكافية لتنفيذ العمليات المطلوبة للمقررات العملية.	٢	١,٦	١٢	٩,٨	٤	٣,٣	٥٠	٤١,٠	٥٤	٤٤,٣
٥	تتوافر بالقسم المراسم الفنية الملائمة التي تساعد الطالبة على إنتاج الأعمال الفنية المتطلبة للمقررات العملية.	٢	١,٦	١٧	١٣,٧	٤	٣,٢	٤٤	٣٥,٥	٥٧	٤٦,٠
٦	يتوافر بالقسم الكفاءات التدريبية من أستاذات وفنيات ومعيدات لتدريس المقررات العملية.	٢٥	٢٠,٣	٧٣	٥٩,٣	٢	١,٦	١٣	١٠,٦	١٠	٨,١
٧	يتوافر بالقسم مرشدات وموجهات من أعضاء هيئة التدريس لتستطيع الطالبة السير في الدراسة بسهولة.	١٤	١١,٥	٤٩	٤٠,٢	٧	٥,٧	٣١	٢٥,٤	٢١	١٧,٢

تابع جدول رقم ١٣.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
٨	يتوافر بالمجمع حقول للتطبيق العملي من مدارس ومؤسسات فنية تعليمية لتتدرب فيها الطالبات.	٢٠	١٦٫١	٣٧	٢٩٫٨	١٨	١٤٫٥	٢٧	٢١٫٨	٢٢	١٧٫٧
٩	يتوافر بالقسم الفرص الكافية للزيارات الميدانية للفنانات والمصانع والمؤسسات الفنية.	٥	٤٫٠	١٨	١٤٫٥	١٥	٢١٫١	٤١	٣٣٫١	٤٥	٣٦٫٣
١٠	يتوافر بالقسم جمعية طلابية تسعى لربط الطالبة بالمجتمع من خلال الفن والتربية الفنية.	٣	٢٫٤	١٤	١١٫٣	٢١	١٦٫٩	٣٧	٢٩٫٨	٤٩	٣٩٫٥

فيما يختص بتوافر العوامل الفنية المساعدة على إنجاح العملية التعليمية للمقررات العملية رأى ما نسبته (١٠٫٦٪) من أفراد العينة توافر الوسائل التعليمية التي تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية مثل: الوسائل التفاعلية، فيما رأى ما نسبته (٧٤٫٨٪) عدم توافرها. بينما رأى (١٤٫٦٪) من أفراد العينة أنهن لا يعلمن. وفي جميع النسب، نجد أن توافر هذا الجانب من العوامل الفنية المساعدة، متدن بشكل كبير، وحصل على متوسط حسابي بين المجموعة (١٫٩٩)، وهذا متوسط متدن جدا. وقد يعود السبب في تدني هذه النسبة، وعدم توافر هذا العامل في العملية التعليمية لدى طالبات القسم في جميع المقررات العملية، إلى عدم توافر الوسائل التعليمية الحديثة مثل: الكمبيوتر، ووسائل العرض التفاعلية المختلفة، أو عدم استعمال أعضاء هيئة التدريس لوسائل التعليم والاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس. وهذا يتفق مع ما أظهرته دراسات سابقة مثل دراسة متولي [٢٢]، ودراسة البكر [٢٤].

تتوافر بالقسم المادة العلمية خلال دوريات ومذكرات تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية بنسبة (٣٣,٦٪) مقابل (٥٧٪). وهذه النسبة منخفضة جدا، وتعني عدم توافر هذا العامل في هذا المحور؛ الشيء الذي يدعو إلى التساؤل عن الجزء النظري في المقررات العملية. والجدير بالذكر أنه لا توجد أية دورية في الفن التشكيلي تعنى بتقنيات العمليات الفنية ولا حتى بالتربية الفنية بالمملكة؛ مما يجعل الأمر أكثر صعوبة لدى الطلبة في مجال الفنون والتربية الفنية في هذا الوطن.

فيما يتعلق بتوافر المعدات الكافية لتنفيذ العمليات المطلوبة للمقررات العملية، فقد حصلت على نسبة (١١,٤٪) من التوافر، مقابل ما نسبته (٨٥,٣٪). ويشير المتوسط الحسابي إلى عدم توافر هذه المعدات بمقدار (١,٨٤) وهو أدني متوسط حسابي في هذه المجموعة، بل في هذه الدراسة بأكملها. وقد تعزى الأسباب في تدني المتوسط الحسابي لهذا العامل إلى عوامل متعددة، نذكر منها؛ أولا: عدم وجود الميزانية الكافية لقسم التربية الفنية لتوفير المعدات والأدوات، ثانيا: قبول أعداد كبيرة من الطالبات في القسم، أكبر بكثير مما هو متوقع؛ ولذلك تقل الأدوات والمعدات اللازمة، وثالثا: قد تكون أسعار المعدات والأدوات المطلوبة للمقررات العملية المتطلبة لبرنامج قسم التربية الفنية باهظة الثمن، الشيء الذي يجعل الميزانية المتوافرة عاجزة عن الوفاء بالمطلوب. ولكن المعدات والأدوات تتزايد في هذا القسم من فصل دراسي إلى آخر، مما يبعث الثقة في نفوس الطالبات والمدرسين بأنه سوف يكون هناك الكم الكافي منها في وقت قريب. وقد لوحظ هذا من قبل البكر [٢٤] التي قامت بدراستها في نفس الجامعة وفي فترة زمنية متقاربة مع الدراسة الحالية.

أفاد ما نسبته (١٥,٣٪) من أفراد العينة، أنه تتوافر بالقسم المراسم الفنية الملائمة التي تساعد الطالبة على إنجاح الأعمال الفنية المتطلبة للمقررات العملية . وذلك مقابل ما

نسبته (٨١,٥٪) ممن رأين عدم توافر هذا العامل. والجدير بالذكر أنه عندما وزعت هذه الاستبانة في عام ١٤٢٠/١٤٢١هـ، لم يكن يتوافر بالقسم إلا عدد قليل من المراسم الفنية. وقد تحسن الوضع الآن بعد أن انتقلت المراسم إلى مبنى آخر، وأصبحت المراسم أوسع، وازداد عددها، مما يشير إلى أن القسم كان مدركا لهذه المشكلة وسعى إلى تحسين الأوضاع من هذه الزاوية. ولهذا السبب، نرى أن هذه الإحصائية قد تكون غير مطابقة للوضع الحالي، ولكنها كانت صحيحة إبان توزيع الاستبانة.

تشير الإحصائية إلى أن أكبر متوسط حسابي - ضمن هذا المحور- حاز عليه العامل الذي يفيد بتوافر الكفاءات التدريبية من أستاذات وفنيات ومعيدات لتدريس المقررات العملية. وكان المتوسط الحسابي (٣,٧٣) وكانت نسبة التوافر (٦١,٣٪) مقابل (١٨,٧٪). ولكن نلاحظ أنه عندما وزعت الاستبانة، كان عدد الكوادر التدريسية والفنية أكبر بكثير من عددهن في الوقت الحالي؛ إذ ألغي عقد ثلاث عضوات هيئة تدريس، وعينت معيدة إضافية ليصبح عدد المعيدات بالقسم أربع معيدات. والجدير بالذكر، أن ثلاثا من معيدات القسم متفرغات حاليا للدراسات العليا ولا يقمن بتدريس أي مقرر. هذا ويقوم القسم بالاستعانة ببعض عضوات هيئة التدريس من الرئاسة العامة لتعليم البنات، والكثيرات من حديثات التخرج من القسم. وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على أن القسم غير قادر على التحكم في ضبط عامل توافر عضوات هيئة التدريس، واستقطاب العدد المناسب منهن ليقمن بالعمل على إنجاح العملية التعليمية. ومع هذا فإن الباحث يرى أن هذا العامل متوافر، ولكن بحاجة إلى تحسين.

تتوافر بالقسم مرشدات وموجهات من أعضاء هيئة التدريس بنسبة (٥١,٣٪) مقابل (٤٢,٦٪). وهذه النسبة متقاربة؛ حيث يتضح في المتوسط الحسابي أن هذا العامل حصل على متوسط حسابي قدره (٣,٠٣) مما يدعو للقول بأن الطالبة تستطيع استشارة

من هو موجود بالقسم من عضوات هيئة التدريس سواء المقيمات أو المستعارات في العمليات الفنية. ويدل ذلك أيضا على أن هناك نوعا من الاتصال المباشر بين الطالبة ومعلمتها مما يساعد الطالبة على تخطي مصاعب الأعمال الفنية العملية.

أشار ما نسبته (٤٥,٩٪) من أفراد العينة إلى توافر حقول للتطبيق العملي من مدارس ومؤسسات فنية وتعليمية لتدريب الطالبات، وذلك مقابل (٥٤,١٪). وقد يعزى ارتفاع نسبة عدم التوافر هنا إلى أن الطالبات يرغبن في التطبيق العملي في حقول تطبيق أخرى بالإضافة إلى المدارس. والجدير بالذكر، أن المقررات العملية بالقسم لا تقتصر على تدريب الطالبة لأن تكون معلمة تربية فنية فحسب، بل كفنان أيضا. وهذا يشير إلى تعارض بين الأهداف والإعداد في قسم التربية الفنية. وبما أن القسم يعد الطالبة إعدادا جيدا في تعلم الفنون التطبيقية، فإنه من الطبيعي أن يتوافر لدى الطالبة فرص للتطبيق في أماكن أخرى بالإضافة إلى المدارس.

ترى ما نسبته (١٨,٥٪) من أفراد العينة توافر الفرص الكافية للزيارات الميدانية للفنانين والفنانات والمصانع والمؤسسات الفنية، مقابل ما نسبته (٦٩,٣٪) ممن يرين عدم توافر هذا العامل. وإذا دققنا النظر في هذا العامل، نجد أنه من الضروري، لإنجاح العملية التعليمية، أن يكون هناك نوع من التبادل الفكري من خلال الزيارات الفنية المشروعة المتبادلة بين المجتمع الفني بالمنطقة الاجتماعية المحيطة بالجامعة وبين طالبات القسم. ومن خلال الإحصائية وواقع الوضع، نرى بأن هذا العامل لا يتوافر بشكل كاف.

أشارت ما نسبته (١٣,٧٪) من أفراد العينة إلى توافر جمعية طلابية تسعى لربط الطالبة بالمجتمع من خلال الفن والتربية الفنية، وذلك مقابل ما نسبته (٦٩,٣٪). وفي الحقيقة أنه لا تتوافر أي جمعية فنية طلابية على الإطلاق، وما هو موجود في المجتمع فعلا هو الجمعية السعودية للثقافة والفنون، ولا ينطبق هدفها تماما على ماهية التربية الفنية،

وهي تركز إلى حد كبير على الفنون المختلفة التي تضم الفنون التشكيلية كجزء من كيانها المتكامل. وإن وجود جمعية للتربية الفنية بالتحديد، شيء ضروري لتبادل الخبرات التدريسية في تعليم الفنون، وهو الشيء الذي تفتقده الجمعية السعودية للثقافة والفنون.

ملخص النتائج

من خلال استعراض النتائج، واستخلاص النسب المئوية، والوقوف على الظروف الواقعية للمقررات العملية في برنامج التربية الفنية للبنات بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وباعتبار أن ما قلت نسبته عن (٥٠٪) من مجموع خيارات أفراد العينة يعد إجابة سلبية، فإن الإجابة عن أسئلة البحث تتمخض نتائجها في التالي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة فيما يتعلق بمنطقة التنشئة أو اختلاف المستوى الدراسي.

٢- أظهرت الدراسة توافق جميع المقررات مع القدرات الجسمية للطالبة، ما عدا مقرر أشغال الصياغة والمينا. وقربت نسبة توافق مقرر أشغال المعادن، وأشغال الخشب، والحفر من نسبة عدم التوافق في هذا المحور.

٣- أظهرت الدراسة توافق جميع المقررات العملية مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة، ما عدا مقرر أشغال المعادن، ومقرر أشغال الصياغة والمينا، ومقرر أشغال الخشب. وقربت نسبة توافق مقرر الحفر من نسبة عدم التوافق في هذا المحور.

٤- جميع المقررات تتفق مع قدرة الطالبة على الإعداد للتنفيذ من حيث حرية الحركة والمواصلات، وإحضار الخامات والأدوات، ما عدا مقرر أشغال المعادن ومقرر أشغال الصياغة والمينا، ومقرر الحفر. وقربت نسبة توافق مقرري أشغال الخشب والطباعة من نسبة عدم التوافق في هذا المحور.

٥- أشارت الدراسة إلى عدم توافر العوامل الفنية المساعدة على إنجاح العملية التعليمية للمقررات العملية، وهي كالتالي:

أ) عدم توافر الوسائل التعليمية التي تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية مثل: الوسائل التفاعلية (Interactive Medium).

ب) عدم توافر المادة العلمية من خلال دوريات ومذكرات تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية.

جـ) عدم توافر صالات العرض المناسبة في المجتمع والتي تساعد بدورها الطالبة على العرض والاستفادة من المقررات العملية.

د) عدم توافر المعدات الكافية بالقسم لتنفيذ العمليات المطلوبة للمقررات العملية.

هـ) عدم توافر المراسم الملائمة بالقسم التي تساعد الطالبة على إنتاج الأعمال الفنية المتطلبة للمقررات العملية.

و) عدم توافر حقول للتطبيق العملي بالمجتمع من مدارس، ومؤسسات فنية تعليمية لتتدرب فيها الطالبات.

ز) عدم توافر الفرص الكافية بالقسم للزيارات الميدانية للفنانات والمصانع والمؤسسات الفنية.

ح) عدم توافر جمعية طلابية بالقسم تسعى لربط الطالبة بالمجتمع من خلال الفن والتربية الفنية.

التوصيات والمقترحات

من خلال هذه الدراسة، اتضحت لنا بعض المشكلات الخاصة ببعض المقررات العملية، ومدى ملاءمتها للناحية الجسمية والإعداد الأسري والاجتماعي، ومدى توفير القسم لمتطلبات إنجاح العملية التعليمية العملية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك نقاطاً

بعينها تحتاج إلى بعض الاهتمام من قبل واضعي ومخططي برامج التربية الفنية للبنات في مرحلة التعليم العالي. واستنادا إلى نتائج الدراسة، فإن الباحث يقدم بعض التصورات التي قد تكون ذات فائدة لمن أراد البحث والتخطيط في هذا المجال. وتأتي تلك التصورات على هيئة توصيات ومقترحات يأمل الباحث الاستفادة منها، يوجزها في التالي:

التوصيات

١ - لعدم توافق مقررات أشغال الخشب، وأشغال المعادن، وأشغال الصياغة والمينا، والحفر، والطباعة مع محاور الدراسة باختلاف نسبها، كما أوضحته الدراسة، يوصي الباحث بدمج بعض المقررات في بعضها الآخر، وإحلال بعض المقررات الحديثة في برنامج التربية الفنية مثل: "فنون تصميم الشبكات في الحاسب الآلي،" و "فنون المنسوجات الإلكترونية،" و "فنون تصميم الأزياء والتطريز، والخياطة الحديثة". ويوصي بدمج مقرر الحفر مع مقرر الطباعة، ومقرر الصياغة والمينا مع مقرر أشغال المعادن مع ضرورة تعديل المحتوى بحيث يلائم العوامل الجسمية والأسرية والاجتماعية للطالبة. وتعديل المحتوى النظري لمقرر أشغال الخشب، وربطه بالمجتمع والثقافة المحلية السعودية؛ حتى يوائم ثقافة معلمة التربية الفنية وإعدادها النظري الذي يؤهلها إلى تفهم الدور الثقافي والفني لفن التشكيل الخشبي.

٢ - بتحليل العبارة رقم (١) في المحور الرابع ومناقشتها، وجد الباحث أن توفير الوسائل التعليمية التفاعلية شيء ضروري في إنجاح العملية التعليمية. وعليه يوصي الباحث باستعمال الحاسب الآلي وغيره من الوسائل الحديثة في عمليات التوضيح والشرح. كما يوصي الباحث بأن يستعمل أعضاء هيئة التدريس- بقسم التربية الفنية- الوسائل البصرية المعينة في عملية تدريس المقررات العملية؛ لأن هذا من شأنه أن يساعد في إنجاح البرنامج بشكل عام.

٣ - يتضح من خلال مناقشة العبارة رقم (٢) في المحور الرابع ، أنه لا توجد دوريات ومذكرات تقنية تساعد الطالبة على التعمق في فهم المقررات العملية في التربية الفنية ، لذا يجب حل تلك المشكلة إما عن طريق إعادة تفعيل مجلة التربية الفنية ؛ التي كانت تصدر عن الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية ، و/أو إنشاء مجلات مشابهة لذلك بغرض تطوير المعرفة العلمية والعملية في مجال التربية الفنية. وقد يكون إنشاء المجلات الإلكترونية ، التي تنشر عن طريق الإنترنت ، من الوسائل التي يمكن تشكيلها بيسر.

٤ - لاحظ الباحث تدني نسبة الموافقة على الفقرة رقم (٤) من المحور الرابع والخاصة بتوافر المعدات لتنفيذ الأعمال الفنية المطلوبة في المقررات العملية بقسم التربية الفنية ؛ لذا يوصي بتقليص عدد المقبولات في القسم إلى العدد الذي يناسب إمكانات القسم الفنية. هذا بالإضافة إلى رفع ميزانية القسم حتى تصبح لديه القدرة على توفير المعدات والأدوات اللازمة لإنجاح برنامج التربية الفنية بشكل مناسب.

٥ - بسبب تدني نسب التوافق في المحور الثالث ، وبروز مشكلة عدم توفير الخامات والأدوات أو صعوبة الحصول عليها ، يوصي الباحث بالتعاقد مع بعض المؤسسات أو المتعهدين لتوفير الخامات والأدوات وبيعها للطالبات داخل نطاق الكلية بأسعار ذات ربح رمزي ، مما يوفر الجهد والوقت على الطالبات.

٦ - من خلال تفحص الإحصائيات الحالية ، لاحظ الباحث تدني نسبة توافر جمعيات طلابية تسعى لربط الطالبة بالمجتمع من خلال الفن والتربية الفنية. ولهذا يرى الباحث إعادة تفعيل الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية ، أو إنشاء جماعات تربية فنية تعنى بتعليم التربية الفنية ومجالاتها المختلفة ، وتقدم لمجتمع معلمي ومعلمات التربية الفنية مصدرا معرفيا واجتماعيا يمكنهم الاستئناس به والرجوع إليه في استشاراتهم أو لحاجاتهم ؛ مما يطور ويثري العملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

٧ – كما يتضح من إحصائيات المحور الثاني الخاصة بدراسة مدى توافق المقررات العملية في برنامج التربية الفنية مع الجوانب الثقافية والاجتماعية والأسرية وتدني نسب توافق مقرر أشغال المعادن، وأشغال الصياغة والمينا، وأشغال الخشب، والحفر، يوصي الباحث بوضع تلك الجوانب في المقام الأول عند تصميم برامج التربية الفنية في التعليم العالي، ومحاولة تصميم البرامج حسب ما يناسب ثقافة الفتاة العربية السعودية المسلمة.

المقترحات

١- إجراء دراسة مماثلة على عينة مماثلة من طلاب (ذكور) قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود للكشف عن الفروق بين الجنسين.

٢- إعادة تطبيق هذه الدراسة مرة أخرى بعد عدة سنوات للوقوف على المتغيرات والتطورات التى قد تطرأ على برنامج التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود ومعرفة أسباب التغيرات إن وجدت.

٣- إجراء بحث مماثل على عينات أخرى من طالبات التربية الفنية في كليات البنات في أنحاء أخرى من المملكة العربية السعودية والبلدان المماثلة ؛ للوقوف ميدانياً على طبيعة مقررات التربية الفنية ومدى ملاءمتها لطالبات البرامج المختلفة.

المراجـــــع

[١] فضل، محمد عبد المجيد. *التربية الفنية : مداخلها، تاريخها، وفلسفتها*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

[٢] عبد الواسع، عبد الوهاب. *التعليم في المملكة العربية السعودية*. مكة المكرمة: مطابع الصفا، ١٩٩٤م.

[٣] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، كلية التربية. *دليل كلية التربية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

[٤] العساف، صالح بن محمد. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٤٠٩هـ.

[٥] فضل، محمد عبد المجيد. *أبعاد معاصرة للتربية الفنية للفئات الخاصة في البيئات العربية والإسلامية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٦م.

[٦] العيدان، نورة إبراهيم. *أثر الخدم على الأسرة السعودية*." رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٦هـ.

[٧] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام*. المجلد الأول، الرياض: مطابع الشرق الأوسط، ١٤١٩هـ.

[٨] فضل، محمد عبد المجيد. "مفهوم أصول التربية الفنية." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، م٢، (١٩٩٧م)، ٣١٥-٣٤٤.

[٩] Rogers, E. and Brogdon, R. "A Survey of NAEA Curriculum Standards in Art Teacher Preparation Programs." *Studies in Art Education*, 31, No.3 (1990), 168-173.

[١٠] النجادي، عبد العزيز راشد. "رؤية جديدة في تطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، م٦، ع١ (١٩٩٤م)، ١٨٩-٢١٠.

[١١] النجادي، عبد العزيز. " كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة." *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، م١٠، ع٩ (١٩٩٦م)، ١١١-١٤١.

[١٢] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية الفنية. *الخطة الدراسية لقسم التربية الفنية*. الرياض: غير منشورة، ١٤١٦هـ.

[١٣] Anderson, A, Dome, D. Gautam, S. Awh, M. and Rennirt. G. "Correlation of Anthropometric measurements, Strength, Anterior Cruciate Ligament Size, and Intercondylar Notch Characteristics to Sex Differences in Anterior Cruciate Ligament." *The American Journal of Sports Medicine*, 29, No.1 (2001), 58-66.

[١٤] Levin, M." Women as Soldiers-The Record so Far. " *Public Interest*, No. 76 (1984), 31-45.

[١٥] Mahew, K, .Hancock, J, Rollison, L. Ball, T. and Browen. J. " Contribution of Strength and Body Composition to Gender Differences in Anaerobic Power." *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 41, No. 1 (2001), 33-43.

[١٦] فطاني، ابتسام. "التعليم الفني للبنات: ضرر أم ضرورة." *المعرفة*، وزارة المعارف، ع ٢٧ (جمادى الآخرة، ١٤١٨هـ)، ١٠٢-١٠٦.

[١٧] حسن، عبدالمنعم. *الأسرة ومنهجها التربوي لتنشئة الأبناء في عالم متغير*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥م.

[١٨] البسيوني، محمود. *قضايا التربية الفنية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[١٩] الكايد، خليل يوسف. "*المشكلات التعليمية والاجتماعية والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية (الخاصة) في الأردن*." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

[٢٠] البدري، مالك، وآخرون. *استطلاع موجه لطلاب جامعة الرياض عن أهم المشاكل التي يواجهونها خلال التحاقهم بالجامعة*. الرياض: مطابع الجامعة، ١٩٧٢م.

[٢١] القريطي، عبدالمطلب أمين. *العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك* سعود. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦م.

[٢٢] متولي، نبيل. "المشكلات التعليمية والمالية والمعيشية والاجتماعية لطلاب بعض الجامعات في السودان." *مجلة كلية التربية*، جامعة الخرطوم، م١، ع١٦ (١٩٩١م)، ٢٢١-٢٣٩.

[٢٣] Burton, David. "How do We Teach? Results of a National Survey of Instruction in Secondary Art Education." *Studies in Art Education*, 42, No. 2 (2001), 131-142.

[٢٤] البكر، فوزية. "الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، م١٤، ع٢ (٢٠٠٢م)، ٣٥٣-٣٩٦.

[٢٥] جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية الفنية. *المعرض السنوي ٢١ لعام ١٤١٩ هـ*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤١٩هـ.

[٢٦] جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية الفنية. *المعرض السنوي العام الثالث عشر لقسم التربية الفنية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٠م.

[٢٧] Al-zayer, Saleh. "The Effects of Economic and Social Change on Education and Practice of Crafts in the Arabic Society." *Unpublished Doctoral Dissertation*, State College, PA. USA: The Pennsylvania State University, (1989).

[٢٨] الألباني، محمد. *رياض الصالحين* للإمام النووي. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ.

[٢٩] كرايتن، رونا. *السدو: الأساليب الفنية للحياكة البدوية*. الكويت: بيت السدو، ١٩٨٩م.

[٣٠] الميمان، محمد إبراهيم. *من الحرف الشعبية في المملكة العربية السعودية*. الرياض: الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، ١٩٩٤م.

Suitability of Studio art Classes for Female Art Education Students at the King Saud University Undergraduate Art Education Program

Awad Al Yamy
Assistant Professor, Art Education Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia
(Received 17-10-1422H; accepted for publication 14-8-1423H)

Abstract. This study was designed to focus on examining studio art classes and their suitability for the physical, social and production nature of the Saudi female undergraduate art education students.

The study aims to pinpoint studio art classes that are not suitable for female students in a culture where tactile work seems to be unwanted.

Forty-nine studio art components were studied and classified under four axes as follows: Suitability of female physical abilities, family and social upbringing, preparation for art production, and departmental educational means and capabilities.

One hundred and sixteen (116) students which represent 25% of the total students enrolled in the first semester of the year 2000/2001in the female undergraduate art education program at King Saud University were randomly selected for the study. This sample of students represents the major academic levels at the program.

The findings of this study indicate the following:

1) There was no statistical difference found within the students opinions toward the proposed research axis and coursework.

2) Jewelry-making class may not be suitable for the studunt's physical capabilities.

3) Jewelry-making, metal-works, and woodworks classes may not be compatible with the students social, cultural, and family upbringing.

4) Jewelry-making, metal-works and print-making (on paper) classes held low scores on the students opinions toward mobility in preparing materials and means in order to meet class requirements.

5) A strong negative statistical indication was found in the area of departmental educational means and capabilities.

Suggestions and recommendations were included to further examine the phenomenon.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٩٦٣-٩٩٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية وإمكانات تطبيقها في مدارس المملكة العربية السعودية

محمد بن حسين بن عبدالله الضويحي

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية ،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٣/٩/٧ هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ)

ملخص البحث . يشمل هذا البحث دراسة لنظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية . وقد بدأ الباحث دراسته بتحديد هدفها، وهو توضيح الأسس التي قامت عليها هذه النظرية والتعرف على محاسنها ومساوئها بهدف التوصل إلى إمكانيات تطبيقها بمدارس المملكة.

وانتقل الباحث بعد ذلك لتوضيح أهمية هذه الدراسة، فبين أن أهميتها تنبع من كونها من الدراسات القليلة التي نشرت باللغة العربية عن هذه النظرية. واشتمل البحث على أسئلة تحدد الخط الرئيسي لمسار الدراسة وإجراءاتها ، وقضاياها. كما اشتمل على تعريف للمصطلحات، ثم تناول نشأة النظرية، وظروف تلك النشأة، وتطبيقات النظرية، والفروع الأربعة للنظرية (علم الجمال، وتاريخ الفن، والنقد الفني، والإنتاج الفني.) وأوضح مشكلات تدريس كل فرع من هذه الفروع. وتعرض الباحث بعد ذلك لإمكانات تطبيق هذه النظرية في مدارس المملكة ، وعزز ذلك بعدة نقاط، واختتم الدراسة بعدد من التوصيات.

المقدمة

تعد نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية قائمة بذاتها ، من أحدث النظريات ومن أكثرها انتشاراً . ولم يكتب لأي نظرية سابقة أن تنتشر هذا الانتشار الواسع. ولهذه النظرية أسس مَتينة بنيت عليها ، وتبعتها إصدارات كثيرة ، ودعمها كثير من التربويين بالأبحاث التي سهلت تطبيقها ، وتقبل الناس لها ،واعتمادها في النظام التربوي.

مجال البحث في هذه الدراسة هو أن يوضح نشأة هذه النظرية ، ويتتبع تطورها ، وأسسها التي اعتمدتها ، ويستعرض أهم ما كتب حولها من دراسات ، تناولت طرق تطبيقها في مدارس الغرب. وإلى جانب ذلك فهو يبحث إمكانيات تطبيقها في بلدنا العربي المسلم المملكة العربية السعودية ، ويثمن هذا التطبيق مبيناً سلبياته وإيجابياته وأثر كل ذلك على الطلاب ، وعامة الناس في مجتمعنا العربي المسلم.

هدف الدراسة

هدف هذه الدراسة هو إلقاء الضوء على هذه النظرية "نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" وتوضيح كل جوانبها والأسس التي قامت عليها ، ودراسة محاسنها ومساوئها ، كل ذلك بهدف التوصل إلى إمكانات تطبيقها في عالمنا العربي الإسلامي مع تقييم ذلك التطبيق ، وتوضيح الجدوى التربوية منه.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها من الدراسات القليلة بالعربية والتي تدرس هذه النظرية محاولة البحث في إمكانات تطبيقها ، بعد أن توضح النظرية توضيحاً كاملاً ، عارضة محاولات التطبيق في بيئات أخرى.

أسئلة الدراسة

١- ما نظرية التربية الفنية المبنية على الفن؟
٢ - ما أسسها ومن هم أهم أعلامها؟
٣ - ما محاولات تطبيقها في البيئات الأخرى؟
٤ - ما إمكانات تطبيقها في مدارسنا بالمملكة العربية السعودية ؟

مصطلحات الدراسة

تحتوى هذه الدراسة على مصطلح واحد رئيس، وهو الذي يتكون منه اسم هذه النظرية "التربية الفنية المبنية على الفن". ولتوضيح هذا المصطلح لا بد من ذكر أنه ترجمة للمصطلح الإنجليزي Discipline-based art education .

وقد اختلف الدارسون اختلافا كبيراً في ترجمة هذا المصطلح إلى اللغة العربية، وحدث هذا الاختلاف رغم أن كل ما قدم من أبحاث/بحوث حول هذه النظرية قليل جداً، ولا يتعدى (ما قُدم) أصابع اليد الواحدة.

ولعل أهم سبب في اختلاف الترجمات حسب ما يرى الناس، يعود إلى تعدد معاني بعض المفردات التي تكون هذا المصطلح باللغة الإنجليزية. ويمكن أن نستثني الجزء الآخر من اسم المصطلح، وهو Art education الذي اتفق الجميع على ترجمته بالتربية الفنية. وتبقى أمامنا كلمتان، وهما: كلمة Discipline وكلمة Based.

وبالرجوع إلى القواميس الثنائية ـ اللغة (إنجليزية ـ عربية) يتضح تعدد معاني هذين اللفظين. يورد منير البعلبكي تسع ترجمات، أو ألفاظ مقابلة بالعربية لكلمة Discipline الإنجليزية، وهي:

١ - فرع من فروع الدراسة.

٢ - تدريب ،تهذيب .

٣ - (أ) تأديب (ب) قصاص (ج) سوط .

٤ - (أ) انضباط (ب) ضبط النفس .

٥ - قاعدة أو قواعد لضبط السلوك أو العمل .

٦ - نظام .

٧ - يعاقب ، يؤدب.

٨ - يدرب (وبخاصة على ضبط النفس) .

٩ - يفرض النظام على (وبخاصة من طريق التدريب والمراقبة) [١ ، ص ٢٧٨].

أما اللفظ الثاني من ألفاظ هذه النظرية ، وهو Base (d) فقد ذكر منير البعلبكي نفسه أنه يحمل باللغة العربية معاني تفوق في عددها معاني اللفظ السابق ، فهي قد وصلت إلى اثني عشر معنى، وهي :

١ - Base أساس ، قاعدة أسفل الشيء.

٢- العنصر الأساسي في مزيج.

٣- (أ) منطلق نقطة، نقطة الانطلاق (ب) قاعدة بحرية أو جوية.

٤- الهدف (في الهوكي) وبعض الألعاب الرياضية.

٥- قاعدة المثلث.

٦ - الأساس.

٧ - القاعدة : ما يتفاعل مع حامض ليشكل ملحاً .

٨ - يبنى على أساس كذا Direct taxation is based upon income .

٩ - رديء ، حقير Base conduct .

١٠ - خسيس ، قليل القيمة Base metals .

١١ - رديء أو زائف Base coin .

١٢ - عامي غير فصيح ، Base latin [١ ، ص٩٠] .

وأهم ترجمات هذا المصطلح إلى العربية ترجمتان، وهما :

- التربية الفنية النظامية.

- التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية.

وواضح أن مؤيدي الترجمة الأولى قد اختاروا معنى "نظام" لكلمة Discipline الإنجليزية في حين أن مؤيدي الترجمة الثانية قد اختاروا لترجمة هذه المفردة معنى "مادة دراسية" ويلاحظ الباحث أن أصحاب الرأي الأول قد أهملوا ترجمة كلمة Base(d) واستبعدوها أصلاً وأن أصحاب الرأي الثاني قد أثبتوها بمعنى " المبنية على" .

يقول أول من ابتكر الترجمة الأولى : "إن تطبيقات محتوى التربية الفنية النظامية DBAE قد تختلف وتتنوع وتتغير فيما بين منطقة وأخرى ، رغم ذلك لابد من احتواء كل منها على الخصائص الأساسية التي تضع الفن ضمن محتوى التعليم العام." [٢ ، ص٨٣].

ويكرر الفقرة السابقة نفسها في مرجع آخر، دون أي تغيير مركزا على ترجمة مصطلح DBAE بالتربية الفنية النظامية [٣، ص٣٥]. كما يعيد استخدام الترجمة نفسها مرات عديدة في المرجعين السابقين، وفي غيرهما من كتاباته.

ويقول مبتكر الترجمة الثانية : "وأشهر النظريات اليوم نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية Based art education– discipline .

وقد ألفت لها عشرات الكتب والبحوث، وتنافسها في الساحة هذه الأيام نظريتان وهما : النظرية المجتمعية Community -based art education ، والنظرية الفنية العلمية Art science وسوف تثبت السنوات القليلة القادمة مدى جديتها وجدواها." [٤ ، ص٢١].

ويرى الباحث أن الترجمة الثانية أدق من الترجمة الأولى؛ لأنها شملت كل المفردات الواردة في أصل المصطلح الإنجليزي، وعبرت عن المعنى المقصود، غير أنها تتسم بالطول، والإطالة مع إيفاء المعنى أقوم من الاختصار أو الإيجاز مع بعض الغموض أو عدم الدقة. وعلى ذلك فإن الباحث اعتمد الترجمة الثانية للمصطلح (D.B.A.E).

نشأة النظرية

أول من أوجد اسم هذه النظرية هو وليم دوين جرير William,. Dwaine Greer الذي قال: "I have simply provided an identifying label for an approach to teaching art :I call it discipline-based art education" [٥، ص١١٣].

ومن هذا النص يتضح أن اسم هذه النظرية من ابتكار جرير. كما يتضح منه أيضا أن ثمة طريقة جديدة قد ظهرت وقتها، وأنها تختلف عن الطرق السابقة لتدريس الفنون في التعليم العام.

ظروف نشأة هذه النظرية

نشأت هذه النظرية في الولايات المتحدة الأمريكية. وكانت نشأتها خلال الستينيات من القرن الماضي (من القرن العشرين). وولدت هذه النظرية من المحاولات الجادة لتطوير التعليم في الولايات المتحدة خلال تلك الفترة ، وسبب الحرص الشديد على تطوير التعليم في تلك الفترة كان الشعور القوي بروح المنافسة بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي، ونتيجة لذلك التنافس بدأت كل دولة تبذل كل ما في وسعها للتفوق على الأخرى. وشعرت الدولتان بأن التعليم (أو التفوق فيه) هو الذي يؤدي إلى النصر في نهاية الأمر.

واهتمت إدارة الرئيس الأمريكي وقتها (كنيدي) بالفنون والإنسانيات وبدأ العمل يقول إيفلاند Efland A.D : "عقدت إدارة كنيدي سبعة عشر مؤتمراً للفنون والعلوم الإنسانية. وتناولت بعض هذه المؤتمرات الفنون. وأهم هذه المؤتمرات مؤتمر جامعة ولاية بنسلفانيا الذي عقد عام ١٩٦٥م وناقش فكرة أن التربية يمكن أن تتم عن طريق الفن وأن الفن نظام أو مادة دراسية مستقلة وقائمة بذاتها." [٦ ، ص٥٧].

ومن أهم الباحثين الذين قدموا أبحاثا في ذلك المؤتمر ، وأصبحوا من مؤسسي نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية ، إليوت أيزنر Eliot Eisner . وكان إليوت أيزنر قد أوضح في بحثه الذي قدمه هناك أن التربية الفنية كانت تدرس - حتى ذلك التاريخ - عن طريق الإنتاج الفني فقط . وأنه من الضروري إيجاد منهج جديد للتربية الفنية وأن هذا المنهج لا بد من أن يكون مرناً وغنياً.

ومن الباحثين البارزين أيضًا في ذلك المؤتمر إيمانويل باركان E.Barkan والذي توصل فيه إلى أن هناك حاجة ماسة إلى نظرية يمكن أن تطبق في تدريس الفنون ، وأن تلك النظرية ينبغي أن تحتوي على عمل الفنان ، وتحتوي على آراء وأفكار أولئك الذين يكتبون في الجماليات إضافة إلى آراء نقاد الفن.

ومن هنا تكونت النظرية ، وقامت على هذه الدعائم الأربعة التي اقترحها باركان في ذلك البحث . وبدأ التأييد والتعليل من كتاب آخرين .يقول جيري سموك Jerry Smoke "عندما نتحدث عن الفن فإننا نقوم عادة بالوصف والمدح ، أو النقد لعمل ما . وفي الحقيقة فإننا نحاول أن نثبت أولاً إذا ما كان ذلك العمل فناً . ويحدث هذا الشرح اللفظي في الرسم أثناء عمل التلاميذ في إنجاز مشروعاتهم الفنية ، كما يحدث في مواقف أكثر رسمية كما في حالة اشتراك الطالب في تاريخ الفن ، أو في النقد. ومهما كان الأمر فإن الحديث عن الفن ينصب في مجالات التاريخ ، والنقد ، والجانب النظري (الفلسفي) .

فهذه المجالات وما تقتضيه طرائقها تؤثر في الإنتاج الفني للتلاميذ، وفي مستوى أدائهم الفني، والنقدي والنظري" [٧، ص١٤].

ويقول جلبيرت كلارك وإينيد زيمرمان Gilbert A. Clark and Enid Zimmerman في بحثهما المشترك عن (DBAE) " نحاول أن نثبت في هذا البحث ضرورة دمج أدوار وأنشطة الفنان المختص، والناقد الفني، والمؤرخ، وعالم الجمال، في إنتاج نماذج تحسن الناتج المتوقع من برامج تدريس الفنون التشكيلية . ورغم تسليم الكثيرين بضرورة تدريب الطفل بوصفه فناناً Child as artist فإنهم لم يقدموا طريقة منظمة لتحقيق ذلك، وتدريب الطفل بطريقة متسلسلة لينتقل من عدم معرفته بهذه الميادين إلى مرحلة فهمها العميق. وإضافة إلى ذلك فإن ما تم تقديمه في علم الجمال ضئيل جداً " [٨، ص ٣٤].

وأخيراً اتضحت الصورة وقامت النظرية على المواد الأربعة التالية:

تاريخ الفن Art history

علم الجمال Aesthetics

النقد Criticism

الإنتاج الفني Studio

واكتملت هذه الجوانب بعد أن تضافرت جهود عدد من الباحثين في مجال التربية الفنية، ومن أهم هؤلاء:

باركان Barkan وجرير Greer وفلدمان Feldman وإيفلاند Efland وأيزنر Eisner، وجلبيرت كلارك Gilbert Clark وإينيد زيمرمان Enid Zimmerman وشابمان Chapman وكارين هاملين Karen A.Hamlen وماكسين جرين Maxine Greene ويدأ تطبيق النظرية في مدارس الولايات المتحدة.

تطبيق النظرية

بعد اكتمال النظرية، والاقتناع بجدواها بدأ التخطيط لصياغتها في مناهج ومقررات ليتم تطبيقها في الواقع. وأول منهج وضع حسب هذه النظرية كان في بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية. تقول تيريزا مارشيه Theresa Marche : "في عام ١٩٦٧م كتب أول منهج رسمي للمقاطعة وقد كتبته مجموعة من أعضاء هيئة التدريس .... وقد شمل المنهج سلسلة من دروس مفصلة للتدريس خلال عام دراسي كامل لكل صف دراسي بالمرحلة الابتدائية، وبالمرحلة الثانوية (بشقيها : الثانوي العام، وهو ما يساوي المدارس المتوسطة لدينا، والثانوي العالي)[1] وقد خططت الأهداف التي يمكن تحقيقها، وطرق التدريس وحددت خامات التنفيذ وفوائد الدروس." [٩، ص ٢٨].

عقبات في طريق التطبيق بعد اعتماد النظرية

تعارف الناس، في مجال التربية الفنية، وقبل ظهور نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية، على أنها -أي التربية الفنية- تعني تدريس الفنون بشقيها من فنون جميلة، وفنون تطبيقية. ولم يكن هناك أي مجال لتُدرس المجالات الأخرى التي أكدتها هذه النظرية، فلم يكن تاريخ الفنون يدرس بالمدارس بالتعليم العام، بل كان مقتصراً على أكاديميات الفنون ويدرس للمختصين في الفن فقط فيما يوازي الدراسة الجامعية.

ولم يكن النقد الفني بأفضل حالاً من تاريخ الفن. فلم يكن يدرس، ولم يكن معروفاً بالتعليم العام. والذي كان معروفاً منه، أو كان ممارساً، لا يتعدى تعليقات بعض مدرسي الفنون على بعض أعمال تلاميذهم. وكان مرتبطاً بالتوجيه المباشر من تغيير لون

---

١ ما بين القوسين من إضافة الباحث.

من الألـوان ، أو شـكل مـن الأشكال ، أو استخدام معـين لخامة محـددة وبأسـلوب يحدده المدرس. ولعدم وجود منهج ثابت ومادة مرجعية للمدرس كـانت نقـدات مدرسـي الفنـون بمدارس التعليم العام لا تتعدى النقد الذاتي المؤسـس علـى ميـول المـدرس وذوقـه الخـاص بوصفه فنانا أو ممارسا أو مدرسـا. أمـا النقـد الموضعـي ، والنقـد بمعنـاه العـام الـذي يتنـاول الموضوع من حيث الشكل form والمضمون Content فلـم يكـن قـد عـرف بعـد ـ أمـا علـم الجمال Aesthetics فلم يكن معروفا أبدا ، ولا يوجد أي إشارة له ، ولا أي أثر لـه بـالتعليم العام ـ وإذا حدث أن وردت إشارة عـابرة إلى هـذا العلـم فإنـها تـرد في مـواد علميـة أخرى بالتعليم ، غير مادة التربية الفنية.

وعندما قرر تطبيق هذه النظرية تابعتها جهود كبيرة في هذه المجـالات الثلاثـة خاصـة علـم الجمالي ، والنقد الفني ، وتاريخ الفن ـ وفيما يلي يتعرض الباحث بشيء من التفصيل لكل مجال منها.

أولا : علم الجمال

عندما قرر تدريس علم الجمال في بداية الأمـر (وفي الولايـات الـتي بـدأت بـالتطبيق) لم يكن المعلمون قد عرفوا طريقة تدريسه ، ويتضح ذلك من قول كارين هامبلين (والتي تعد بحوثها هي الأساس لتطبيق هذا الجانب) : "إن كثيرا من معلمي التربية الفنية المتخصصين لا يزالون غـير متأكدين من كيفية تدريس علم الجمال ، ولكل واحد منهم شعور خفي بأن تدريسه للفن يحتوي على هذا العلـم بطريقـة أو بـأخرى" [١٠ ، ص٨١]، ولهـذا السـبب فقـد كتـب عـدد مـن علمـاء التربية الفنية أبحاثا مستفيضة في مجال علم الجمال وطرق تقديمه ، ومن أهم هذه الأبحاث ما يلي :

"طـرق لتناول علـم الجمـال في مجـال التربيـة الفنيـة" كتبـت هـذا البحـث كـارين هـامبلين Karen Hamblen وتعرضـت فيـه للجـانب التـاريخي لإدخـال هـذه المـادة في منـاهج التعليـم

العام. وأوضحت أن باركان قد ذكر ضرورة إدخال المادة في المناهج غير أنه لم يتم تحديد ما يمكن تدريسه . وكتب آخرون في جوانب شتى لخصتها كارين فيما يلي :

١- تتبع الطريقة التقليدية لعلم الجمال بدراسة وتقديم الشخصيات المشهورة في هذا المجال للتلاميذ.

٢- محاولة تجميع الأفكار الجمالية إلى بعضها وتقديمها في شكل اتجاهات محددة أو مدارس فلسفية.

٣- محاولة ابتداع طرق مستحدثة لتطبيق علم الجمال ، وذلك بتدريسه ضمن مناهج محددة.

٤- تبسيط علم الجمال وتقديمه في كل المراحل الدراسية ، ابتداءً من الطفولة. مع ضرورة التأكد من تخليصه من كل ما قد يكون صعب الفهم على الصغار.

٥- عرض استجابات مشاهدي الفنون، والاهتمام بتفسيراتهم وفهمهم للأعمال الفنية.

٦- عرض نماذج من اختلافات الأفراد، واختلافات الثقافات المتباينة، وأثرها في فهم المعاني التي تستخلص من الأعمال الفنية.

٧- شرح الخبرة الفنية وتوضيح أبعادها الثقافية والاجتماعية.

٨ - دور القيم الجمالية في تكوين الضمير والوعي.

٩ - دور الفروق الطبقية في الاختبارات الجمالية.

١٠ - دراسة البيئة والقوانين وأثرها على الإنتاج الفني.

وانقسم علماء التربية الفنية إلى قسمين :

رأى أحدهما..." أن علم الجمال ينبغي أن يدرس للطلاب الكبار فقط، ممن قد تقدموا في دراساتهم الأكاديمية " [١١ ، ص٢٢٧].

ورأى القسم الآخر ..." أن التلاميذ الصغار يمكن أن يفهموا كل شيء عن علم الجمال إذا ما قدم لهم بطريقة مبسطة ، وأن أسئلتهم ورسوما تهم يمكن أن تنبئ عن أبعاد جمالية عميقة ينبغي دراستها والاهتمام بها." [١٢ ، ص٥] وقد أوردت كارين أربع طرق لتناول علم الجمال يوردها الباحث هنا بإيجاز على أمل أن تفيد المعلمين والمتخصصين في تخير أفضلها للتطبيق ، وهذه الطرق الأربع هي :

الطريقة الأولى: طريقة علم الجمال التاريخي الفلسفي:

هذه الطريقة هي نفسها المتبعة في الجامعات والمعاهد العليا ، وتعتمد هذه الطريقة على دراسة أقوال كبار علماء الجماليات وتجميع الأفكار الجمالية الرئيسية في مدارس فلسفية وتتبع تطور علم الجمال عبر الزمن. ويمكن اعتبار هذه الطريقة مباشرة ومناسبة لعلم الجمال في التربية الفنية. وهي متفقة - إلى حد كبير - مع أشكال المناهج ، وطرق التدريس في التعليم العام. وهي تربوية فلسفية تتسم بالعقلية الأكاديمية ، حيث يدرس الطالب الأفكار الرئيسة والأمثلة والنماذج التي حددها المتخصصون.

ورغم ذلك لم يكتب لطريقة علم الجمال التاريخي الفلسفي النجاح في المدارس ويعود ذلك حسب رأي ماكسين جرين Maxine Greene إلى ما يلي : "عدم وجود المعرفة الجمالية الضرورية للتفاعل المثمر مع الأعمال الفنية التشكيلية والذي ينتج عادة من أن عقول التلاميذ لم توجه لفهم قيم الأشياء ، فأصبحوا يتلقون كل شيء كما هو ، ولا يقبلون على الأعمال الفنية بأبصارهم وبصائرهم معا ، ولا يعرفون معنى الحضور الشخصي في الأعمال الفنية التشكيلية ، ولا معنى المبادرة والابتكار. فالتربية الجمالية يمكن أن تحقق كل هذه الأشياء ، وتسهم في بناء الفرد الكامل إذا عايشها التلميذ أو الطالب معايشة تجريب ، ولم يدرسها كشيء نظري منفصل عن حياته ، بعيد عن التطبيق والممارسة" [١٣ ، ص٥٣].

الطريقة الثانية: طريقة الخبرة والإدراك الحسي الجمالي:

اعتاد أكثر الناس على تدريس الجماليات عن طريق الخبرة والإدراك الحسي، وهذه الطريقة (أي طريقة الخبرة والإدراك الحسي الجمالي) تحاول تقديم علم الجمال إلى التلاميذ بتحويل ذلك العلم إلى نشاط ينسجم فيه التلاميذ. وتعارض تدريس علم الجمال نظريا فقط، وتشجع أن يعيش الدارسون التجربة الجمالية في الفن. فالفن يمكن أن يمدهم بخبرات فريدة وعميقة ترتكز على الإدراك الحسي للقيم المرئية والملموسة، والمكملة للشيء المشاهد. والدراسة الجمالية تشمل - في هذه الطريقة - تطور المهارات التي تعزز مقدرة الشخص على التجاوب جماليا مع سياقات مختلفة. وترفع درجة التجاوب مع الأعمال الفنية. والنقد الذي قدم لهذه الطريقة أنها لا يمكن أن تضمن حدوث تطور لخبرات الدارسين الجمالية عن طريق التمارين والتدريبات الخاصة بتطوير الإدراك الحسي للجماليات.

الطريقة الثالثة: طريقة البحث الجمالي:

تتلخص هذه الطريقة في أنها تقول إن الدراسة الجمالية ينبغي أن تتكون من فحص ودراسة ما قيل عن الفنون. فالبحث الجمالي يتكون في الأصل من دراسة طبيعة الفن. ويستجيب الناس للفن - حسب آراء مؤيدي هذه الطريقة - بالطريقة المحددة التي يفعلونها بناء على ما يقولون عنه، أو بمعنى آخر بناء على المعاني التي يضفونها عنه. وتدرس هذه المعلومات عن الفن بغرض الحصول على الحقائق المنطقية، والعقلية التي تشتمل عليها تلك الأعمال، كما تدرس من أجل قوتها الإقناعية.

ووصفت طريقة البحث الجمالي هذه بأنها تشمل الحديث عن (الحديث عن الفن). فهي تعالج الأبعاد المتعددة للفن، بطريقة تتسم بالعقلية البحتة، بعيدا عن الاعتبارات

الاجتماعية والسياسية، كما أنها تبحث دور الجماليات في تشكيل الوعي، وتناقش مواضيع معاصرة ذات صبغة جماعية، أو آراء جماعية عن الفن.

وعند تطبيق هذه النظرية في المدارس يمكن أن يدرس التلاميذ علم الجمال في الثقافات المختلفة، وأن يدرسوا إمكانات وصف الظواهر الجمالية وتصنيفها، ومناقشة كل التفسيرات والتأويلات الممكنة للعمل الفني. فيمكن ـ على سبيل المثال ـ أن يناقشوا أي عمل فني دون معرفة الفنان الذي ابتدعه أو البيئة التي صنع فيها، ويستغلوا الغموض والآراء المتقاربة في الفن بجعلها قوة حافزة.

ومما انتقدت به هذه الطريقة (طريقة المسح الجمالي) أنها تابعة للدراسات النقدية، لا للدراسات الجمالية، فهي تعتمد على التحليل والتقويم للعمل الفني المراد دراسته.

الطريقة الرابعة: علم الجمال للوعي الاجتماعي النقدي:

تعتمد هذه الطريقة على بحث الأبعاد المختلفة التي تشكل الوعي الاجتماعي والسياسي، وتناقش أشياء مثل مصدر الفكرة المنتشرة في كثير من البيئات من أن الفنان شخص حالم وغير واقعي بطبعه، وتناقش آثارا مثل هذا الاعتقاد "والتي تؤدي دائما إلى فصل العمل الفني عن بقية الأعمال اليدوية والفكرية".

ويمكن تلخيص ما تشمله طريقة الوعي الاجتماعي النقدي في ثلاث نقاط :

١- هي الطرق التي يمكن أن يتم بها تعريف موضوع شديد التعقيد مثل موضوع الفن.

٢- هي محاولة تحديد الشخص الذي يمكن أن توكل إليه مهمة تعريف الفن، هل هو الفنان نفسه الذي يبتدع العمل الفني، أم الفيلسوف، أم المتلقي (أو الجمهور)، وإذا كانت الإجابة أن أيا من هؤلاء هو المسئول عن تعريف الفن، فما الشروط التي ينبغي أن تتوافر فيه؟ أو تتوافر فيهم جميعا؟

٣- فتحاول تحديد الحقائق التي ينبغي أن يبنى عليها تعريف الفن ، والأشياء التي يجب أن تبعد عند تعريف الناس له.

ويقترح أصحاب طريقة علم الجمال للوعي الاجتماعي النقدي أن تشتمل دراسة الفن على الجوانب التاريخية له ، كما تشمل التطورات التي حدثت في مجال الفن وسمات كل طور من الأطوار ، وتشمل البحث في أصله في البيئات والحضارات والثقافات المختلفة ، والبحث في الطريقة التي يعبر بها الطلبة عنه في دنيا الخبرات الظاهرية. ويدعو أصحاب هذه النظرية إلى دراسة التكاثر الذي نلحظه في الأساليب الفنية في عصرنا الحالي بوصفه ناتجا من نتائج التحديث الذي يعطي قيمة خاصة للتعبير الفردي . ويثيرون أسئلة مثل :

١- ما آثار هذه التغييرات في الأساليب (بين المدارس) على العادات والتقاليد الفنية الموروثة؟

٢- ما آثار التحديث على المحافظة على الماضي؟

٣ - ما مدى التزام الفرد بقيم المجتمع الذي يعيش فيه؟

٤- ما موقف الشخص الأمي من الفن التشكيلي الحديث؟

٥ - ما القيم المستمدة من التغييرات السريعة في أساليب الفن الحديث؟

ولم توجه نقدات خاصة بهذه الطريقة ، بل دعت الباحثة إلى أن المشكلة تكمن في عدم وعي مدرسي الفنون بها . وتقترح أن تدرس هذه الطريقة في كليات ومعاهد إعداد المعلمين لتحقيق الفائدة العامة.

ومن أهم علماء التربية الفنية الذين أسهموا في تركيز دعائم علم الجمال في ميدان التربية الفنية بالمدارس براودي H .S. Broudy الذي ركز على أن "الفنون والإنسانيات هي المواد التي تمد الطالب بالمفاهيم التي تصقل فكره ، كما تمده أيضا بالصور التي تصقل مشاعره" [١٤ ، ص٩] . وأنها تختلف عن تلك المواد التي يدرسها التلميذ في المدرسة

وينساها فور تخرجه ؛ لأنه لا يقابلها في حياته اليومية. وأوضح أن الفنانين، وبعض مدرسي الفنون، لا يحبون علم الجمال ؛ لأن هذا العلم قد ارتبط في أذهانهم بالدراسات الفلسفية النظرية الجامدة، التي يصعب تطبيقها (في نظرهم). وهم يمقتونها أيضا ؛ لأنها لا تشبه كلمة الفن البراقة، الحالمة.

وتعرف الخبرة الجمالية بأنها شيء يشمل كل ممارساتنا المحتوية على كل المعاني والصور الحسية، المتمثلة في الرموز الحسية والمرئية، أو في صور " أشكال شعورية" . فالفنانون يبدعون والطبيعة تمدنا بنفس الشيء من خلال الجبال والأنهار والأزهار والسهول ونحوها، إضافة إلى تقلبات الجو من غيوم ، وتقلبات اليوم من شروق وغروب، وكلها مظاهر طبيعية تمدنا بجمال أخاذ.

وخلص براودي إلى أن الخبرة الجمالية يمكن أن تنمى في الناس من خلال تدريس الجماليات في المدارس. وتبعه كثير من الحادبين على تعميق فهم الفن، وتعزيز دوره بالتعليم العام، فأصبحت التربية الجمالية، أو علم الجمال، جزءا لا يتجزأ من التربية الفنية، خاصة بعد اعتماد تدريس نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية.

ثانيا : النقد الفني

يعتبر النقد الفني الأساس الثاني الذي تقوم عليه نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية.وقد وصف أحد أعلام هذه النظرية وهو إليوت أيزنر أهمية النقد الفني بالمدارس، فقال: "لا يمكنني أن أفكر في خطة بحث مستقبلية في مجال التربية الفنية غير الدراسة الدقيقة والوصف، والتفسير، والتقويم لما يحدث في عالم الواقع بالفصول الدراسية"" [١٥ ، ص٥٠]. وممن أسهم في تثبيت دعائم النقد الفني بالمدارس

والتخطيط له كانديس جيسي ستاوت Candace Jesse Stout فقد أجرى عددا من الأبحاث، لعل أهمها هو "محادثات نقدية عن الفن." [١٦، ص ص١٧٠-١٨٨].

وعلى الرغم من أن البحث كان تجريبيا إلا أن أدبياته قد احتوت على معلومات مهمة تفيد كل مخطط للنقد في المدارس. ومن هذه ما نقله عن ريتشارد بول Richard Paul (المعروف بأبحاثه العميقة في مجال النقد عامة) بشأن تحديده الدقيق لسمات العقل لدى المفكر الناقد، والتي تشمل:

- فهم أهمية ما وراء المدركات.
- حب الاستطلاع، وروح البحث والاستغراب Inquiry and wonder .
- عادة إثارته أسئلة مهمة وواسعة المدى في الأوقات المناسبة.
- التفكير التوكيدي الرائع Emphatic thinking .
- المقدرة على التفكير النسبي، وقبول السياقات بأنواعها في تحديدها للصواب والخطأ والملائمة وغير الملائمة.
- امتلاك الشجاعة الفكرية للبحث والتساؤل عن القناعات الخفية والفرضيات الأساسية التي تقود التفكير والأعمال.
- الرغبة الأكيدة في بحث وفحص وتقييم الفهم والاستبعاد التي تكتسب من الاهتمام بوجهات النظر المختلفة .
- المقدرة على التعامل العقلي العادل مع وجهات النظر المتباينة.
- الثقة في التعليل .ومعرفة أن التعليل يمكن أن يحل المشكلات ويقود إلى الفهم.
- المثابرة حتى تحل المشكلات نهائيا أو توجد حلول وسط
- الشجاعة والقدرة على التفكير الافتراضي والسؤال بطريق " وماذا لو (حدث كذا) " (What If).

- الصبر على عدم التيقن، والغموض، وعدم وجود قرارات عندما لا توجد إجابة واحدة أو حل واحد.
- المقدرة على التفكير المجازي، ورؤية شيء معين من خلال شيء آخر.
- الوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر.
- الوعي بقيمة الخبرة الشخصية أو الذاتية.
- محبة التخيل[٢] [١٧، ص ص ٣٠٧-٣٠٨].

ومما اشتملت عليه أدبيات هذا البحث أيضا الاستراتيجيات التي تحفز التفكير النقدي حول الفنون. Strategies that foster critical thinking about art.

وقد استعارها أيضا من كتاب ريتشارد بول *التفكير النقدي*. وقد حدد هذا المؤلف محفزات التفكير النقدي حول الفن بعشرين نقطة يمكن أن يسترشد بها المفكرون والراشدون، والتلاميذ في المدارس، وهي في شكل نقاط (توجيهية) في صيغة الأمر. يقول ريتشارد، مخاطبا الشخص الذي يريد أن يقدم نقدا سليما:

١- وظف مهارات الملاحظة الدقيقة، لترى ما وراء السطح لاكتشاف ثراء التفاصيل.

٢- كون الاستدلالات، وكون التفسيرات المنطقية المبنية على الملاحظة، والقراءة أو على أي شكل من أشكال الاتصال.

٣- استخدم مصطلحات المادة المدروسة بدقة وإيجاز.

٤- انقل المعرفة من موقف معين لآخر.

٥- قارن ووازن.

٦- افهم واكتشف العلاقات.

---

٢ قام الباحث بترجمة هذه النقاط.

٧- كون قرارات مبنية على معرفة وخيارات مناسبة.

٨- دعم الآراء، وحاول بناء على حقائق ثابتة، ومعلومات، وأمثلة، وتوضيحات، وتفاصيل وصفية، وأقوال مأثورة، ووقائع.

٩- فرق بين الآراء المثبتة وغير المثبتة، وبين المعلومات ذات الصلة، والتي لا صلة لها بالموضوع.

١٠- وازن بين المعاني، وقيم مدى مصداقية الصادرة.

١١- حلل المعلومات والأفكار، وافهم علاقاتها.

١٢- جمع الأفكار إلى بعضها لتكوين فكرة أو مفهوم جديد.

١٣- اقبل أكثر من إجابة صحيحة واحدة، أو حل للمشكلة.

١٤- حدد المشكلات الرئيسية وتعرف على الموضوعات الأساسية.

١٥- افهم تعقيدات الموضوع أو الفكرة.

١٦- كون حلولاً للمشكلات.

١٧- أخر الحكم أو التقييم إلى أن تكون دليلاً ثابتاً وملائماً.

١٨- اعتمد على تقييم مبني على مستويات مؤسسة.

١٩- توقع أشياء عديدة.

٢٠- راجع وأعد التفكير[٣] (١٧، ص ص ٣٠٨-٣٠٩).

وقد أسهم في تثبيت دعائم النقد. إضافة إلى إليوت أيزنر Eliot Eisner، وكانديس ستاوت Candace Stout – عدد كبير من المختصين في مجال التربية، ومنهم: توم أندرسون Tom Anderson الذي ذكر في بحثه "تحقيق التذوق النقدي من خلال الفن" Attaining critical appreciation through art أن" المنهج الذي يؤكد التفكير النقدي يؤكد بلا شك

٣ قام الباحث بترجمة هذه النقاط.

ضرورة المهارات النقدية كالمقدرة على التحليل والاستنتاج، واتخاذ القرارات المبنية على طريقة شخصية متكاملة الجوانب، والمقدرة على فهم كل ما يترتب على تلك القرارات." [١٨، ص ١٣٢].

وعلى الرغم من نقده لبعض جوانب نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية، إلا أنه قد خطط لتقديم النقد للتلاميذ بطرق علمية مناسبة لهم.

وعمل الباحثون على تأكيد أهمية النقد ودوره في التطور والتقدم، وضرورته لإكمال العملية التربوية. فالنقد العام والنقد الذاتي يسهمان في بناء الأمة، وتنمية أذواقها. فالمجتمع يتقدم بالنقد، بالتعرف على جوانب القوة وتأكيدها، وجوانب الضعف وتجنبها.وممارسة النقد الذاتي تجعل الفرد ناقداً ومقيماً لنفسه قبل أن يقيمه الآخرون، وبذلك يستطيع أن ينمي نفسه، بالتغلب على نقاط الضعف.

وقد وضع بعض علماء التربية الفنية طرقاً مستحدثة للنقد بالمدارس. ولعل أهم هذه الطرق طريقة فيلدمان، حيث توصل إلى أن النقد ينبغي أن يمر بأربع مراحل وهي:

١- مرحلة الوصف Description

ويتم في هذه المرحلة وصف العمل الفني والتعريف به، ويتم تناول الفنان، والعمل الفني الذي أبدعه، كما يتم تحديد الوقت أو العصر الذي عاش فيه الفنان، والأساليب السائدة فيه.

٢- مرحلة التحليل Analysis

أما في هذه المرحلة فيتم تحليل الأشكال، ووصف العلاقات المختلفة التي تحتويها اللوحة، مثل علاقات الألوان ببعضها: أهي علاقات انسجام أم تضاد، وما مدى توافر التوازن في العمل الفني، وما مدى نجاح الفنان في إيجاد علاقات تفاعلية بين الموضوع الذي يود التعبير عنه، وبين العناصر والقيم الفنية.

٣- مرحلة الشرح والتفسير Interpretation

في هذه المرحلة يتم الوصول إلى تفسير العمل الفني، وإضفاء المعاني عليه، وتكون هذه المرحلة تالية للمرحلتين السابقتين وناتجة عنهما.

٤- مرحلة التقييم Evaluation

وهي المرحلة الأخيرة التي يكتمل فيها النقد وذلك بإصدار حكم على العمل الفني وعلى مستواه، ويتم التوصل إلى هذه المرحلة عبر النقاط الثلاث السابقة.

وقد أوجد أندرسون طريقة ثانية للنقد الفني، ورأى أن تطبق بالمدارس من خلال نظرية التربية الفنية المبنية على الفن. والطريقة التي اقترحها استفادت كثيرا من طريقة فلدمان السابقة. والاختلاف بين الطريقتين ينحصر في عدد المراحل التي تشتمل عليها كل طريقة؛ إذ إن أندرسون لم يكتف بأربع مراحل لعملية النقد الفني، بل جعلها سبع مراحل وهي:

١- التفاعل

ويرى أن هذه المرحلة هي مرحلة الانطباعات الأولية التي تحدث نتيجة لردود الأفعال تجاه الأعمال الفنية، ويقترح أن يفعل المعلم هذه الطريقة بإثارة أسئلة حول الخصائص البصرية للعمل الفني المراد نقده.

٢- التمثيل

يناقش التلاميذ في هذه المرحلة (مع معلمهم) المحتوى الذي يمكن أن يعبر عنه العمل الفني، كما يناقشون الجوانب الفنية للعمل الفني. ويقودهم المعلم نحو رؤية العمل ومحاولة التعبير عن الفكرة الأساسية فيه؛ وذلك بالتمعن في كل جوانب العمل الفني.

٣- التفسير

وهي مرحلة التفكير في العمل الفني ومحاولة التعبير عن الأفكار التي أثارها العمل في التلاميذ، أو المعاني التي استدعاها العمل في أذهانهم. ويقترح أندرسون أن يثير المعلم

في هذه المرحلة أسئلة تتعلق بالطريقة التي نفذ بها الفنان عمله الفني، ومحاولة إيجاد تفسير لسبب اختياره لذلك الأسلوب، فالأسئلة التي يقترحها هي :

- لماذا اختار الفنان هذه الطريقة التي نفذ بها عمله الفني؟
- ما الأسلوب الفني الذي اختاره الفنان؟
- ما النقاط التي تثير المشاهد في العمل؟" [١٩، ص٣٠].

٤- صفات ومميزات الأشكال

وفي هذه المرحلة يتعرف التلاميذ على الجوانب الفنية ومدى تميزها والتعرف على صفاتها المختلفة.

٥- الشرح والتفسير الشخصي

يشجع معلم الفن تلاميذه في هذه المرحلة على أن يفسروا العمل الفني، كل حسب ما يراه. ويحثهم على أن يبدي كل واحد منهم تفسيره الخاص به واستنتاجاته الشخصية دون التأثر بآراء الآخرين.

٦- اختبار الآراء

في هذه المرحلة يقود المعلم تلاميذه إلى مناقشة آرائهم التي توصلوا إليها، ويجعلهم يتنافسون حول مدى منطقيتها.

٧- المكونات

وفي هذه المرحلة يحاول المعلم مع تلاميذه الوصول إلى رأي نهائي يكون مستخلصاً من النقاط السابقة كلها ومبنياً عليها. وهذه المرحلة هي مرحلة جمع يسترجع التلاميذ من خلالها كل ما توصلوا إليه من معلومات حول العمل الفني، ويناقشون الخبرة التي اكتسبوها من خلال نقدهم لذلك العمل. ويتضح من كل ما سبق الفوائد الجمة التي يجنيها التلاميذ من نقدهم للأعمال الفنية من خلال دراستهم للفن حسب نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية.

ثالثا: تاريخ الفن

للفن دور رئيس في تصوير الحياة بكل أبعادها . فهو المعبر عن العادات والتقاليد والمعتقدات الدينية والحربية ، وأساليب الحياة المختلفة ، وأفكار الناس ومشاعرهم وأحاسيسهم ، وإلى جانب ذلك فإنه يسد حاجتهم المادية.

ومن هنا فإن دراسة تاريخ الفن تعني دراسة المجتمعات المختلفة ، والبيئات المتباينة ، والتعرف على جميع أنشطتها التي مارستها ، وعلى مدى إسهاماتها الفكرية والحضارية ، وكل ما قدمته للإنسانية. وإضافة إلى ذلك فإن تاريخ الفن ، كما يقول جرير Greer : "يعلمنا البحث والتعرف عن كثب على مؤلفات الفن ، ويتيح لنا فرصة التعرف على الصلات الوثيقة التي قد ربطت تلك الأعمال الفنية بالمفاهيم الثقافية والتاريخية التي نبعت عنها." [٢٠ ، ص ٨٦].

وعلى هذا فإن دراسة تاريخ الفن هي في الحقيقة دراسة لتاريخ الإنسانية. ومعروف أن الفن كان هو اللغة الأولى التي استخدمها الإنسان ، وهو اللغة التي قرأ بها الناس تاريخ العصور الغابرة ورأوا ـ بأعينهم ـ كل ما قام به الأجداد منذ العصر الحجري وحتى هذا العصر الحديث. فمن خلال الفن تمكن الناس من التعرف على طرق الحياة لدى السابقين في العصر الحجري ، وفي العصور اللاحقة ، وتعرفوا على مظاهر الحضارة ، وما مارسه الناس من أنشطة من خلال قطع النحت ، والجداريات الحجرية ، والجصية ، والمصنوعات المعدنية ، واللوحات الفنية ، وما رسم على أسطح الخزف ، وأشغال المعادن ، وجدران القصور والمعابد والمدافن ونحوها.

وتاريخ الفن هو دراسة لكل تلك الأعمال الفنية ، ودراسة تلك الأعمال غاية في الأهمية ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نقلل من أهمية إدخالها ضمن المناهج

الدراسية بالمدارس ، وإلا فإن تلك المناهج ستكون ناقصة وتفتقر إلى عنصر رئيس غاية في الأهمية.

وعلى هذا الأساس أصبحت التربية الفنية تركز على تدريس تاريخ الفن. والهدف من تقديمه للتلاميذ بالمدارس ليس مقتصرا على تعميق فهمهم للفن فقط ، بل إنه يعمق فهمهم للتاريخ الإنساني ، ويجعلهم يحسون به ، وبأبعاده المختلفة ، وذلك من خلال دراستهم للفن ، لا من خلال دراستهم لمادة التاريخ العام. فدراسة التاريخ العام تتعرض لجوانب عدة ، وقد تركز على الجوانب السياسية والاجتماعية والحضارية الأخرى ، وتتناول الفن بوصفه جزءا صغيرا من تلك الأجزاء. وعليه فلا ينبغي أن تقتصر دراسة التلاميذ للفنون وتاريخها ، على ما يدرسونه في التاريخ العام. ولهذا فقد سعى علماء التربية الفنية إلى تعريف التلاميذ بتاريخ الفن في العصور المختلفة ، وظهرت مقررات في مناهج التربية الفنية المصاغة حسب نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية. ومن هذه المقررات :

١ - فنون العصر الحجري.

٢ - فنون الحضارات القديمة والتي تشمل :

أ) فنون بابل وأشور وأكاده والعبيد وسبأ.

ب) فنون حضارة الفراعنة.

جـ) فنون الحضارة الإغريقية.

د) فنون الحضارة الرومانية.

هـ) الفنون الإسلامية.

و) الفنون الإفريقية.

ز) فنون جزر المحيطات Oceanian art

٣ - فنون عصر النهضة.

٤ - الفنون الحديثة (حتى عام ١٩٤٥) .

٥ - الفنون المعاصرة (بعد عام ١٩٤٥) وحتى اليوم .

وتقديم كل هذه الفنون للتلاميذ خلال التعليم العام (من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية) يسهم إسهاما عظيما في توسيع مداركهم وتعريفهم بتاريخهم، وتاريخ البشرية كلها ، ويعرفهم بالحضارات الإنسانية والثقافات المختلفة.

الإنتاج الفني Studio

العنصر الرابع من عناصر التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية هو الإنتاج الفني. وقد رمزوا له في هذه النظرية بكلمة "المرسم أو Studio". وأسماه بعضهم Art production وكانت دراسة الفن في الماضي هي ما عرف من "التربية الفنية". فالتربية الفنية كانت عند الكثيرين تعني تدريس التلاميذ كيف يرسمون ، ويلونون ، وينحتون ، ويشكلون الخزف والمجسمات ، ويطبعون بطرائق الطبع المختلفة ، ويمارسون النساجة وطرق المعادن ، ونشر قطع الأخشاب المختلفة ، واستخدام الأوراق المختلفة من عجائن ، ومجسمات ورقية (أوريغامي Origami) وترديف كولاج (Collage) كل ذلك وغيره كثير لإنتاج أعمال فنية.

واستمر هذا المفهوم للتربية الفنية حتى عصر قريب (ولا يزال موجودا في بعض البيئات التعليمية في بعض أرجاء المعمورة) وعندما جاءت هذه النظرية بعناصرها أو أركانها أو أعمدتها الأربعة ، ركزت على ضرورة تقديم كل عنصر منها بطريقة مدروسة ومرتبة ترتيبا منطقيا وتربويا أيضا ، بحيث يراعى نظريات التربية العامة التي تقتضي أمورا مثل التدرج من الأسهل إلى الأصعب وغيرها.

وقد أجرى كثير من الباحثين عددا من الأبحاث في مجال "الإنتاج الفني المرسمي" كما تم تشكيل كثير من اللجان في الولايات المختلفة لصناعة مناهج عامة ومقررات منفصلة للإنتاج الفني. ويرى الباحث أن خير مثال يمكن أن يقدم في هذا الصدد هو كتاب *شاهد بنفسك* ، من تأليف ماري كارهارت. وهو كتاب يقدم مادة التصوير التشكيلي (بالألوان المائية) بطريقة متدرجة.

وقد بذلت مؤلفته مجهوداً كبيراً في إعداده ، وساعدها عدد من معلمي ومعلمات التربية الفنية على تطبيقه في المدارس حتى يتم التأكد من سلامة تطبيقه وضمان الحصول على النتائج المرجوة منه. تقول ماري : " إن أهم تغذية راجعة بالنسبة لي في هذا النظام ، الذي أصبح في شكل كتاب ، جاءني من مصدرين : المصدر الأول هو المعلمون والمعلمات الذين وافقوا على اختبار تدريسه لتلاميذهم ، وقد كانت تعليقاتهم إضافات لاستراتيجياتنا التدريسية ، والمصدر الثاني هم التلاميذ والتلميذات بالمدارس والذين وجدوا متعة وأنجزوا الكثير في هذا المجال الذي لم يتصوروا أن ينجزوا فيه شيئاً ذا بال"[٤] [٢١ ، ص٧].

وقد تم تجريب الكتاب في ولاية كلورادو ، وانتشر بعد أن أثبت نجاحه في عدد من الولايات الأخرى خاصة بعد أن تبنته مؤسسة غرمباشا Grumbacher المعروفة والمحببة لدى كثير من العاملين في مجال الفن والتربية الفنية.[٥]

عرض الكتاب :

يتكون كتاب *شاهد بنفسك* من تسعة فصول ، يتناول الفصل الأول منها طريقة التتابع Sequential method ويناقش سبب اختيار الخامة (الألوان المائية) للتطبيق ، ويعلل

---

٤ هذا النص بترجمة الباحث.

٥ اشتهرت هذه المؤسسة بأنها من أقدم المؤسسات التي اختصت في إنتاج وتوزيع وتطوير خامات ومعدات الفنون ، فعمرها الآن يناهز القرن من الزمان (أنشئت في عام ١٩٠٥م).

لموضوع التتابع، وأهمية المصادر ، والدراسات الفنية (التي يتعرف فيها التلاميذ على الأدوات والمعدات والخامات).

ويشمل الفصل الأول أيضا أسباب تحديد الموضوع والألوان Why limit the subject, colors & techniques وأسباب تحديد الساعات أو اللقاءات اللازمة لتطبيق الدروس (وهي ١٥ ساعة/لقاء).

أما الفصل الثاني فعنوانه "كيف تستخدم دليل المعلم" ويوضح للمعلمين طريقة الاستفادة من الدليل. ويشمل الفصل نفسه طريقة استخدام هذا البرنامج، ويحدد ذلك بإيجاز في اثنتي عشرة نقطة .

عنوان الفصل الثالث هو " التتابع بنظام الوحدة" The unit sequence حسب ساعات التطبيق، وهي خمسة عشر لقاء، خصص اللقاء الأول لرسوم التلاميذ وتلوينهم دون أي توجيه. وخصص اللقاء الثاني لمقال في تاريخ الفن حول الموضوع، واللقاء الثالث خصص للرسم بالخطوط الخارجية Contour line.

أما اللقاء الرابع فيشمل التعرف على فرش الألوان المائية ولمساتها Brush strokes . ويتعرض لأوراق التلاميذ التطبيقية في مجال ثقافة الألوان المائية . كما يشمل اللقاء الخامس القيم اللونية والألوان المائية الخفيفة، وطريقة التلوين بأسلوب بلبلة الورق Wet-in-wet ويحتوي السادس على كيفية استغلال لون الأوراق الأبيض عند التلوين وبعض التقانات الأخرى. ويشمل السابع طرق إعداد الرسوم السابقة للتلوين (بالأبيض والأسود) وتدريب التلاميذ على التلوين باللونين الأبيض والأسود فقط.

يعالج اللقاء الثامن تحديد الألوان المائية ومزجها، والتعرف على الألوان المكملة Complementary ويعالج اللقاء التاسع الدرجات اللونية : المرتفعة والمنخفضة، ويتدرب فيه التلاميذ على التلوين بالدرجات المرتفعة.

ويدرس التلاميذ في اللقاء العاشر التكوين Composition وطرق إعداده، كما يدرسون في اللقاء الحادي عشر الألوان المائية الأخرى (تلك التي تمزج بالماء) ويفاضلون بينها.

وينتقلون في اللقاء الثاني عشر إلى تخطيط الموضوع وإعداده بالصورة النهائية للوجه، وطرق نقل التخطيط إلى سطح اللوحة النهائية. ويدرسون قيم الألوان المائية في اللقاء الثالث عشر إضافة إلى طرق استخداماتها عند التلاميذ بأساليب مختلفة. ويختلف اللقاء الرابع عشر عن سواه في أنه يشمل رحلة ميدانية Field trip يقوم بها التلاميذ إلى موقع معين، كما يمكن أن يستقبلوا فنانا زائرا، أو يشاهدوا عرض فيلم فني ـ مع أعمال الطلاب.

وفي اللقاء الأخير، وهو الخامس عشر، يقدم التلاميذ أعمالهم المكتملة، وينظمون ملفاتهم الفنية، ويقومون بالنقد الفني، ويعدون معرضا لأعمالهم الفنية .

ويحتوي الكتاب على معلومات كثيرة عن الفن مثل عناصر التصميم وأسسه، وطرائق عمل الملامس المختلفة. كما يحتوي على مجموعة من الوسائل التعليمية مثل الدائرة اللونية Color wheel وبعض النماذج للألوان الأساسية أو الأولية، والألوان الفرعية أو الثانوية. إضافة إلى عدد من اللوحات من البيئات المختلفة، ومن بينها أعمال من الحضارات المختلفة مثل لوحة زكريا بن محمد القزويني التي تمثل صورة في الوسط متنوعة الألوان وتحيط بها كتابة بالخط العربي، وهي من المخطوطات التي صورت من صالة عرض فرير Freer gallery التابعة لمؤسسة سميثونيا Smithsonian institution [٢١، ص٢٢] .

وقد قدمت جهات كثيرة من مناطق تعليمية وولايات مناهج متدرجة على النحو المذكور فأصبح تدريس الأنشطة الفنية (الإنتاج الفني Studio) أمرا منظما وميسرا للجميع.

نقد النظرية

على الرغم من أن نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية قد تم تنظيمها وتطبيقها، وتوافرت لها المراجع والمناهج والمقررات، وانتشرت أكثر من أي نظرية أخرى في تاريخ التربية الفنية، إلا أنها لم تسلم من النقد.

كانت أولى النقاط في النقد تركز على مدى أهمية تدريس علم الجمال للأطفال. وقد ذهب كثير من النقاد إلى أن تدريس علم الجمال للأطفال لا فائدة له، وأنه مضيعة للوقت وينبغي أن يوفر الوقت المخصص له حتى يستفيد منه الصغار في ممارسة الفن حقيقة، بدلا من الحوار الفكري الذي لا يلائم مستوى مدركاتهم.

ومن نقاط النقد التي وجهت لهذه النظرية أن التلاميذ يدرسون خلال صورة البارثينون (المعبد الإغريقي المشهور)[٦] و... و... إبداعات أناس آخرين واكتشافاتهم وتحليلاتهم، وعواطفهم ومآسيهم. أما التجارب الخاصة بالأطفال أنفسهم مع عالمهم الواسع الغريب فلا بد أن تستبعد وتؤجل [٢٢، ص٨].

ومن النقدات أيضاً ما قدمه بيتر لندن Peter London (كاتب النص السابق) من أن هذه النظرية DBAE قد تم فرضها من قبل جهات معينة لها مصالح، والجهة الأساسية التي تبنت النظرية ورعتها وصرفت على الأبحاث والباحثين وتابعت التطبيق كانت هي مؤسسة جيتي Gettey center للفنون في كاليفورنيا، ويرى الباحث أن مما يؤكد دور هذه المؤسسة في نشر هذه النظرية أن أكبر مؤسسيها قد عملوا في إدارة المؤسسة، ومنهم إليوت أيزنر Eliot Eisner وباركان Barkan وغيرهما.

ويرى جونسون N. R. Johnson أنه لا يمكن أن تطبق نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية دون تعديل في محتواها، وذلك للأسباب التالية :

---

٦ ما بين القوسين من إضافة الباحث.

• أن أغلب محتويات ما يدرس من خلال هذه النظرية غربي، وحظ الثقافات الأخرى ضئيل جدا.

• هناك احتمال كبير أن يهيمن المفهوم الأوربي ، وتهيمن العقلية الأوروبية وأفكارها على الفن.

• أن المعايير التي تحدد بها الجماليات ، والتي تدرس من خلال هذه النظرية لا يمكن أن توجه بشكل صحيح لتلك الأعمال التي ابتدعها الفنانون قبل ظهور النظرية.

• تتجاهل هذه النظرية دور القطاعات الأخرى بالمجتمع والتي لها دور في ربط المعرفة بالفن [٢٣، ص ص ١٥-١٦].

ورأى كاتب هذا البحث أن أفضل نقد يمكن أن يختم به بحثه هو ما كتبته كارلين هامبلين حول هذه النظرية، فقد قالت: "لا يجوز اعتبار التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية برنامجاً متكاملاً، وأنها ثابتة ثبات الصخور، كما لا يجوز اعتبارها اتجاهاً نحو الفن الذي ينقاد حسب آراء مؤسسة واحدة. فالنظرية في الحقيقة مفهوم، واتجاه ذاتي التمركز على التعليم الفني الذي يمكن أن يتكيف مع مجموعة التفسيرات الجارية، والأنماط ذات المعنى الفني، والاستجابة إلى القواعد الثقافية المتكررة النمط من أجل الإلمام الثقافي الأولي، وفي حدود النماذج المقدمة لمختلف أنواع الفنون، مع توفير الإمكانيات لإنجاز المعرفة الثقافية الكافية من خلال ما تتضمنه هذه النظرية" [٢٤، ص ٨٨].

إمكانات تطبيقها بمدارس المملكة

من الواضح أن هذه النظرية ـ "نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" مع الاستفادة من النقد الذي وجه لها، والدراسات العديدة التي اقترحها الباحثون المختلفون في خلفياتهم الثقافية، ستصبح بلا شك ملائمة للتطبيق في مدارس المملكة العربية السعودية.

ومما يدفع الباحث إلى تأييد سهولة تطبيقها بمدارس المملكة مايلي :

١ - أنها منهجية ، ومقسمة ، ويمكن أن يطبقها المعلمون دون كبير عناء.

٢ - أنها تتمشى مع الطرق المتبعة في التدريس حيث توفر للمعلم مادة نظرية ، ومعلم التربية الفنية يحتاج أن يثري الجانب النظري أثناء تدريسه.

٣ - وجود عدد كبير من المعلمين الذي درسوا هذه الطريقة أثناء إعدادهم المهني بالجامعة ، وهذا يسهل عليهم تطبيقها.

٤ - توافر عدد معقول من المراجع العربية ، والوسائل التي تعين المعلم على تقديم دروس التربية الفنية وفقاً لهذه النظرية.

٥ - وجود عنصر التسويق فيها ، وإعطاء مادة التربية الفنية بعداً تربوياً يجذب التلاميذ ويجعلهم يهتمون بالفن ، وهذا شيء مهم في مدارس المملكة.

٦ - وبناء على هذا فإن الباحث يرى أن أمر تطبيقها سيكون له عائد تربوي كبير.

الخلاصة والتوصيات

تعرض هذا البحث لنظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية ، فعرفها معتمداً على النقاط التالية :

١ - مصدرها ، ومنشئها ، وأول من أطلق عليها هذا الاسم DBAE ، وكيف ترجم إلى اللغة العربية.

٢ - أهم أعلام هذه النظرية ومؤلفاتهم النظرية التي ساعدت على تأسيسها مع التعرض لأهم ما كتبوه ، وتلخيص وعرض بعض آرائهم.

٣ - دراسة مكونات هذه النظرية الأربعة والتي تشمل :

أ) تاريخ الفن.

ب) علم الجمال.

جـ) النقد الفني.

د) الإنتاج الفني

وطرق تطبيقها، والعائد التربوي من وجودها في التعليم العام.

٤- مشكلات تطبيق هذه النظرية وكيفية التغلب عليها، بعد الاستفادة من آراء النقاد الذين نقدوها في الغرب.

٥- عرض لطريقة تقديم كل فرع من الفروع التي تكون هذه النظرية من النقد، وتاريخ الفن، وعلم الجمال، والإنتاج الفني.

وفي المجال الأخير "الإنتاج الفني" عرض الباحث كتابا اشتمل على منهج لدراسة التصوير التشكيلي بطريقة مستحدثة يمكن أن تفيد الجميع.

التوصيات

في ختام هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

١ - ضرورة متابعة المستجدات العالمية في مجال التربية عامة، والتربية الفنية خاصة، ودراسة مناهجها ومقرراتها، وطرق تدريسها، والاستفادة منها باختيار ما يلائمنا منها، وما يتماشى مع عقيدتنا، وعاداتنا وتقاليدنا، وأنظمة حياتنا العامة.

٢ - تكوين لجنة من مختصين في مجال التربية عامة، و التربية الفنية خاصة، لدراسة نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفة مادة دراسية، وبحث إمكانات تطبيقها بمدارسنا بالمملكة العربية السعودية. وذلك بعد الاستفادة من آراء النقاد الذين أوضحوا أوجه القصور فيها، وبعد إعدادها نقية من كل الشوائب التي تشوبها.

٣ - إيجاد آلية لإيصال محتوى هذه النظرية إلى المجتمع عامة لتحقق الفائدة المرجوة، كالاستفادة من النقد، والتاريخ، والتنظير. فهذه أشياء تفيد المجتمع كله، ولا ينبغي أن تنحصر في حجرات الدراسة وتكون وقفا على تلاميذ المدارس فقط.

المراجــــع

[١] البعلبكي ، منير. *المورد : قاموس إنكليزي - عربي*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٢م.

[٢] المهنا، عبد الله مهنا. *التخطيط لتدريس التربية الفنية*. الكويت: مكتبة الفالح للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.

[٣] المهنا، عبد الله مهنا ، والحداد ، عبد الله عيسى. *الأساليب الحديثة في تدريس مادة التربية الفنية*. دولة الكويت ، ودولة الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفالح للنشر والتوزيع ، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.

[٤] فضل ، محمد عبد المجيد. *التربية الفنية : مداخلها وتاريخها و فلسفتها* . الرياض: النشر العلمي والمطابع ، جامعة الملك سعود، ١٩٩٦م.

[٥] Greer ,W. Dwaine. *Art as a Serious Subject of Study* , N. Dobbs, Stephen Mark , *Research Readings for Discipline-based Art Education: A Journey Beyond Creating*, The National Art Education Association , Reston ,Virginia, 1988.

[٦] Efland, A.D. "Curriculum Antecedents of Discipline based Art Education," *Journal of Aesthetic Education*, 21, No.2 (Summer). 1987.

[٧] Smoke, Jerry. "Art History, Art Appreciation and Aesthetics in the Secondary School." *Canadian Society for Education Through Art Research Journal*, 3 (1976), 14-21.

[٨] Clark, Gilbert and Zimmerman, A. E. "A Walk in The Right Direction: A Model for Visual Arts Education." *Studies in Art Education*, 2 (Winter 1978) , 34-49.

[٩] Marchi, Theresa. "Examination of Factors Affecting Change in Pennsylvania School District's Art Program from 1924 to 1992." *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*. 39, No.1 (Fall), 1997.

[١٠] Karen, A. Hamblen. "Approaches to Aesthetics in Art Education. A Critical Theory Perspective." *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*. 29, No.2. (Winter), 1988.

[١١] Crawford, D. W. "Aesthetics in Discipline-based Art Education." *The Journal of Aesthetic Education*, 22, No. 2 (1987) 227-239.

[١٢] Lanier, V. "The Fourth Dimension: Building a New Curriculum." *Studies in Art Education*, 22, No.1 (1986), 5-10.

[١٣] Green, Maxine. "Possible Sources for Aesthetic Content in the Class-room." In: *Aesthetic Education : The Missing Dimension*, Al-Hurwits (Ed.). Conference. Maryland Institute, College of Art, Baltimore, 1986.

[١٤] Broudy, H. Sa. *The Missing Dimension in Art Education* , T. *Dimension*. Baltimore, Maryland, 1986.

[١٥] Eisner, Eliot. "The Emergence of New paradigms for Educational Research". *Art Education*, 46, N.6 (1993), 50-55.

[١٦] Stout, Candace Jesse. "Critical Conversations About Art." *Studies in Art Education*, 36, No.3, 170-188.

[١٧] Paul, Richard. "Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in A rapidly Changing World." Rohnert Park, California: Center for Critical Thanking and Moral Critique, 1993.

[١٨] Anderson, Tom. "Attaining Critical Appreciation Through Art." *Studies in Art Education*, Cinginia, , 31, No.3 (1990), 132-140.

[١٩] Anderson, Tom. "A Structure for Educational Art Criticisms." *Studies in Art Education*, 30, No.1 (1988).

[٢٠] Greer, W.E. "A Structure of Discipline Concepts for DBAE," *Studies in Art Education*, 28(4), 28, No.4 (1987).

[٢١] Carhartt, Mary. *See for Yourself.* New York: M. Grumbacher: Inc. 1984.

[٢٢] London, Peter. *Step Outside: Community - based Art Education*, Portsmouth: Heinemann, 1994.

[٢٣] Johnson. N. R. "DBAE in Cultural Relationships." *Journal of Multi- cultural and Cross-cultural Research in Art Education*. 6, No.1 (1988), 15-25.

[٢٤] Hamblen, Karen. "Cultural-literacy Through Multiple DBAE Repertories." *Journal of Multi-cultural and Cross- cultural Research in Art Education..*

Discipline-based Art Education and the Viability of Introducing It, through General Education, in the Kingdom of Saudi Arabia

Mohamed Hussein A. Aldoyhi

Assistant Professor, Department of Art Education, College of Education,

King Saud University, Riyadh, KSA
(Received 7-9-1423H; accepted for publication 8-2-1424H)

Abstract. The research is one of the very few works that deal with this theory in Arabic. This is one of the most important (if not the most important) of all theories in the realm of art education. Unlike the past art education theories, this one has spread tremendously, and was welcomed by numerous art educators all over the world. The theory was established on strong foundations and was supported by many publications. Renowned art educators have conducted and published researches that helped in applying it in bringing it closer to the public and in introducing it to the curriculum of different educational set- ups throughout the world. The researcher has traced the initiation of this theory, followed its development and exhibited some of the most important publications that helped in implementing it . The study investigates the viability of introducing the theory to the Saudi Arabian students of general education and includes a summary and a few recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود ، م١٦ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٩٩٩-١٠٢٤ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤هـ)

أثر جنون الجاني في سقوط القصاص ودرء الحدود

عبدالكريم بن يوسف الخضر

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية ،

جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

منتدب للعمل في كلية الاقتصاد والإدارة بالقصيم

(قدم للنشر في ١٧/١٠/١٤٢٢ هـ ، وقبل للنشر في ٧/٩/١٤٢٣هـ)

ملخص البحث. الحمد لله وحده ، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد: فقد بحثت في هذا البحث المتواضع بعض الأحكام المتعلقة بالجنون الذي يعتبر عارضا من عوارض الأهلية ، والذي يؤثر سلبا في تصرفات من يصيبه ؛ لأنه قد يتصرف تصرفات غير مقصودة بالنسبة له ، وبينت فيه أنه لا خلاف بين أهل العلم في أنه لا قصاص على المجنون الذي يقتل حال جنونه، كما بينت فيه رجحان القول بعدم سقوط القصاص على القاتل المتعمد إذا جن بعد الجناية وقبل القضاء عليه، أو جن بعد تقديمه للتنفيذ أو دفعه لأولياء المقتول لتنفيذ القصاص. هذا بالنسبة لمسائل القصاص.

أما بالنسبة للحدود فإن من ارتكب ما يوجب حدا حال كونه مجنونا فإنه لا يجب عليه الحد، أما من أقر بالقذف ثم جن بعد ذلك فإنه يقام عليه حد القذف ولا يقبل رجوعه كما لا تنتظر إفاقته بخلاف من أقر بوجوب حد من الحدود عليه - عدا حد القذف - ثم جن بعد إقراره به ، فإنه لا يقام عليه الحد الثابت بإقراره حال جنونه على الرأي الراجح.

أما الحدود الثابتة بالبينة على من جن بعد وجوب الحد عليه فإنها تقام عليه ولا تنتظر إفاقته حسب الرأي الراجح.

أما بالنسبة للردة فإن من ارتد وهو عاقل ثم جن قبل استتابته فإنه ينتظر إفاقته حتى تتم استتابته ولا يقتل حال جنونه بخلاف من ارتد ثم استتيب فلم يتب ثم جن فإنه ترجح عندي إقامة حد الردة عليه حال جنونه. هذا ما تبين لي والله وحده أعلم بالصواب.

المقدمـــة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له ، ومن يضلل فلا هادي له ، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله .

﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ ﴾ ، (آل عمران، الآية ١٠٢)، ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ (النساء، الآية١)، ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوْلًا سَدِيدًا ۝ يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَـٰلَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا ﴾ (الأحزاب، الآيتان ٧٠، ٧١). أما بعد:

فيقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِصَاصُ فِى ٱلْقَتْلَى ۖ ٱلْحُرُّ بِٱلْحُرِّ وَٱلْعَبْدُ بِٱلْعَبْدِ وَٱلْأُنثَىٰ بِٱلْأُنثَىٰ ۚ فَمَنْ عُفِىَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ شَىْءٌ فَٱتِّبَاعٌۢ بِٱلْمَعْرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَـٰنٍ ۗ ذَٰلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ ۗ فَمَنِ ٱعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَلَهُۥ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ (البقرة، الآية١٧٨).

إن هذا النص الإلهي وغيره من النصوص الشرعية يثبت مشروعية القصاص في النفس وفيما دونها في حالة توافر شروطه وأركانه وانتفاء موانعه.

كما أن هناك نصوصاً شرعية أخرى تثبت وجوب إقامة الحدود على من قارف موجباتها وانتفت عنه موانعها. ومن هنا ندرك أن هناك موانع من القصاص تحول دون استيفائه وموانع من إقامة الحدود تدرؤها ، فهل يعتبر الجنون في الجاني مانعاً من القصاص يحول دون استيفائه ومانعاً من إقامة الحدود يدرأ إقامتها أو لا يعتبر؟ ومتى يكون مانعاً من استيفاء القصاص ومن إقامة الحدود؟ وهل هناك حالات لا يكون للجنون تأثير فيها في إسقاط القصاص ودرء الحدود؟ هذا ما سنحاول معرفته من خلال هذا البحث المتواضع الذي أسميته "أثر جنون الجاني في سقوط القصاص ودرء الحدود".

سبب اختيار هذا الموضوع

كنت جالساً مع أحد المشايخ القضاة نتجاذب أطراف الحديث فوصل حديثنا إلى بعض المسائل الفقهية التي تعرض للقضاة في بعض الأحيان، وكان من هذه المسائل مسألة الجنون الحاصل قبل الجناية وبعدها وأثره في سقوط القصاص ودرء الحدود ، فتحدثنا فيها كثيراً، لكننا لم نتوصل إلى رأي قطعي في بعض المسائل الخلافية المتعلقة بها ؛ ولذلك رأيت أن أفرد هذه المسألة ببحث مستقل لأجيب في النهاية عن السؤال الآتي : هل للجنون أثر في سقوط القصاص ودرء الحدود؟

ووجدت أن هذه المسألة تفرعت لعدة مسائل سوف نعرفها من خلال خطة البحث.

أهمية الموضوع

لهذا الموضوع أهمية عظيمة يمكن حصرها بالنقاط الآتية :

١ - أن هذا الموضوع يحتوي على كثير من المسائل الفقهية التي يحتاج إليها القضاة في المحاكم الشرعية ؛ لأنها تتعلق بشريحة من شرائح المجتمع وهم المجانين وأثر جنونهم في

سقوط القصاص ودرء الحدود.

٢ - أهمية هذا الموضوع وحاجة المسلمين لمعرفة أحكام مسائله ؛ لأنه يدخل في بابين مهمين من أبواب الفقه الإسلام، وهما : القصاص والحدود.

٣ - أن للجنون تأثيراً واضحاً وظاهراً في كثير من العبادات والأحكام الشرعية فأحببت أن أبين أثره أيضاً في سقوط القصاص ودرء الحدود.

خطة البحث

انتظمت خطة البحث في هذا الموضوع بمقدمة وتمهيد ومبحثين :

المقدمة : وقد اشتملت على :

- سبب اختيار الموضوع وأهميته .
- خطة البحث فيه .

التمهيد : وقد تحدثت فيه عن تعريف الجنون والقصاص والحدود في اللغة والاصطلاح.

المبحث الأول: أثر جنون الجاني في سقوط القصاص

وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : الجنون قبل الجناية.

المطلب الثاني : الجنون بعد الجناية وقبل القضاء.

المطلب الثالث : الجنون الطارئ بعد التقديم للتنفيذ.

المبحث الثاني: أثر الجنون في درء الحدود

وفيه ستة مطالب :

المطلب الأول : الجنون قبل ارتكاب ما يوجب الحد.

المطلب الثاني : الجنون بعد الإقرار بالقذف.

المطلب الثالث : الجنون بعد الإقرار ببقية الحدود عدا القذف.

المطلب الرابع : الجنون بعد ثبوت الحد بالبينة.

المطلب الخامس: الجنون بعد الردة وقبل الاستتابة.

المطلب السادس: الجنون بعد الردة والاستتابة.

هذا ما استطعت تسطيره في هذا الموضوع ولا أدعي أني قد جمعت جميع مسائله، إلا أني أعرف يقينا أني بذلت فيه جهدي، وحسب الإنسان بذل جهده وطاقته، والتوفيق من عند الله تعالى.

التمهيد

تعريف الجنون والقصاص والحدود

تعريف الجنون

الجنون في اللغة : من جن الشيء يجنه جنا: ستره، وكل شيء ستر عنك فقد جن عنك [١، جـ١٣، ص٩٢، حرف النون، فصل الجيم، مادة جنن].

والجنة: الجنون، وأجنه الله بالألف فجن هو للبناء للمفعول فهو مجنون [٢، جـ١، ص١٥٤، كتاب الجيم، الجيم مع النون وما يثلثهما، مادة جنن].

وجن الرجل جنونا وأجنه الله فهو مجنون ، ولا تقل مجن. وقولهم للمجنون : ما أجنه، شاذ لأنه لا يقال في المضروب: ما أضربه، ولا في المسلول: ما أسله. فلا يقاس عليه. وأجن الشيء في صدره: أكنه. [٣، ص٤٨، باب الجيم، مادة جنن].

وفي الاصطلاح: هو اختلال العقل بحيث يمنع جريان الأفعال والأقوال على نهج العقل إلا نادرا [٤، ص١٠٧].

تعريف القصاص

القصاص في اللغة ، بكسر القـ ـ : القود [٥ ، ص٨٠٩، باب الصاد، فصل القاف، مادة قصص] والقصاص والقـ ـاء والقصاصاء: القود، وهو القتل بالقتل والجرح بالجرح [١ ، جـ٧، ص٧٦، ـ ـ ـصاد المهملة، فصل القاف، مادة قصص] وقصصت الأثر: تتبعته، وقاصصته مقـ صة وقصاصا من باب قاتل؛ إذا كان لك عليه دين مثل ماله عليك فجعلت الدين في مقابلة الدين، مأخوذ من اقتصاص الأثر، ثم غلب استعمال القصاص في قتل القاتل وجرح الجارح وقطع القاطع [٢ ، جـ٢ ، ص٦٩٤ ، القاف مع الصاد وما يثلثهما، مادة قصص] .

وفي الاصطلاح: القصاص: القتل بإزاء القتل وإتلاف الطرف بإزاء إتلاف الطرف [٦ ، ص٣٣١] . وقيل : هو أن يفعل بالفاعل مثل ما فعل [٤ ، ص٢٢٥]، وقيل: القصاص: القود. وقد قص الأمير فلانا من فلان؛ إذا اقتص له منه فجرحه مثل جرحه أو قتله قودا [٣، ص٢٢٥].

تعريف الحدود

الحدود في اللغة : جمع حد، والحد هو الحاجز بين شيئين ومنتهى الشيء [٥ ، ص٣٥٢، باب الدال، فصل الحاء، مادة حدد] . وفي *لسان الميزان* : الحد: الفصل بين الشيئين لئلا يختلط أحدهما بالآخر أو لئلا يتعدى أحدهما على الآخر، وجمعه حدود. وفصل ما بين كل شيئين : حد بينهما [١ ، جـ٣، ص١٤٠].

وفي *المصباح المنير*: الحد في اللغة: الفصل والمنع، فمن الأول قول الشاعر:

وجاعل الشمس حدا لاخفاء به

ومن الثاني: حددته عن أمره؛ إذا منعته فهو محدود، ومنه الحدود المقدرة في الشرع؛ لأنها تمنع من الإقدام، ويسمى الحاجب حدا؛ لأنه يمنع من الدخول [٢ ، جـ١ ،

ص١٧١ ، الحاء مع الدال وما يثلثهما ، مادة حدد] .

وفي الاصطلاح: الحد عبارة عن عقوبة مقدرة شرعا حقا لله تعالى [٧، ص٤٦].

وقيل: الحد: عقوبة مقدرة وجبت حقا لله عز وجل [٨، ص١٧٣ ؛ ٤ ، ص١١٣] .

قال ابن حجر رحمه الله : " وقد حصر بعض العلماء ما قيل بوجوب الحد به في سبعة عشر شيئا ، فمن المتفق عليه الردة والحرابة ما لم يتب قبل القدرة والزنا والقذف به وشرب الخمر سواء أسكر أم لا والسرقة ..إلخ" [٩ ، جـ١٢ ، ص٥٩].

المبحث الأول

أثر جنون الجاني في سقوط القصاص

المطلب الأول: الجنون قبل الجناية

لا خلاف بين أهل العلم في أنه لا قصاص على المجنون إن قتل حال جنونه [١٠ ، جـ٧ ، ص ص٢٣٥-٢٣٦ ؛ ١١ ، جـ٨ ، ص٣ ؛ ١٢ ، جـ٦ ، ص٢٣٢ ؛ ١٣ ، جـ٢ ، ص٢٥٥ ؛ ١٤ ، جـ٨ ، ص٣ ؛ ١٥ ، جـ٦ ، ص٥ ؛ ١٦ ، جـ٢ ، ص١٧٤ ؛ ١٧ ، جـ١٨ ، ص٣٥٣ ؛ ١٨ ، جـ٧ ، ص٢٦٧ ؛ ١٩ ، جـ٤ ، ص٢١ ؛ ٢٠ ، جـ١١ ، ص٤٨١ ؛ ٢١ ، جـ٢٥ ، ص٨٠ ؛ ٢٢ ، جـ٢٥ ، ص٧٩ ؛ ٢٣ ، جـ٢٥ ، ص٧٩] .

وقد استدلوا على هذا بأربعة أدلة هي :

الدليل الأول

عن عائشة رضي الله عنها عن النبي ﷺ قال : "رفع القلم عن ثلاث : عن النائم حتى يستيقظ ، وعن الصغير حتى يكبر ، وعن المجنون حتى يعقل أو يفيق" [٢٤ ، جـ٦ ، ص ص١٠٠-١٠١ ؛ ٢٥ ، جـ٤ ، ص٥٥٨ ؛ ٢٦ ، جـ٦ ، ص١٥٦ واللفظ له ؛ ٢٧ ، جـ١ ، ص٦٥٨ ؛ ٢٨ ، جـ١ ، ص٥٦٧ ؛ ٢٩ ، جـ٢ ، ص٦٨] ، قال الحاكم : هذا حديث صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه ، ووافقه الذهبي [٢٩ ، جـ٢ ، ص ص٦٧-٦٨] ،

وقال الألباني يرحمه الله : قلت : وهو كما قالا. فإن رجاله كلهم ثقات احتج بهم مسلم برواية بعضهم عن بعض [٣٠ ، جـ٢ ، ص٥] كما ورد هذا الحديث من طرق عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه ، وورد عن أبي قتادة الأنصاري رضي الله عنه ، وقد ذكرها الألباني [٣٠ ، جـ٢ ، ص ص٤-٧] وقال عنه : صحيح .

وقد روى البخاري قول علي رضي الله عنه موقوفاً حيث قال مخاطباً عمر رضي الله عنه : أما علمت أن القلم رفع عن المجنون حتى يفيق ، وعن الصبي حتى يدرك ، وعن النائم حتى يستيقظ [٣١ ، جـ٨ ، ص٢١ ، جـ٦ ، ص١٦٩] .[1]

وجه الدلالة : أن النبي ﷺ بين في هذا الحديث أن المجنون ممن رفع عنه القلم ، فهو لا يؤاخذ بأفعاله حال جنونه لعدم تكليفه.

الدليل الثاني : أن القصاص عقوبة مغلظة فلم تجب على المجنون كالحدود [١٦ ، جـ٢ ، ص١٧٤ ؛ ٢٢ ، جـ٢٥ ، ص٧٩].

الدليل الثالث: أن المجنون ليس له قصد صحيح ، فهو كالقاتل خطأ [٢٠ ، جـ١١ ، ص٤٨١].

الدليل الرابع : أن القصاص من حقوق الأبدان ، وحقوق الأبدان لا تجب على المجنون [١٧ ، جـ١٨ ، ص٣٥٣].

المطلب الثاني : الجنون بعد الجناية وقبل القضاء

اختلف الفقهاء في سقوط القصاص عن القاتل المتعمد إذا جن بعد الجناية وقبل القضاء عليه على ثلاثة أقوال :

---

١ وللاستزادة في معرفة طرق هذا الحديث انظر [٣٢ ، جـ٤ ، ص ص١٦١-١٦٥ ؛ ٣٠ ، جـ٢ ، ص ص٤-٧] .

القول الأول: أنه لا يسقط القصاص

وهـذا مذهـب الشـافعية [٣٣، جـ٤، ص١٣٧؛ ١٧، جـ١٨، ص٣٥٣]، والحنابلة [٢٠، جـ١١، ص٤٨٢؛ ٢٢، جـ٢٥، ص٨٠؛ ٣٤، جـ٣، ص٢٧٩].

القول الثاني: أنه يسقط القصاص

وهذا مذهب الحنفية [٣٥، جـ٥، ص٣٤٢؛ ٣٦، جـ٥، ص٣٤٢، ٣٧٦].

القول الثالث: أنه ينتظر إفاقته إن رجيت وإلا فالدية في ماله

وهـذا مذهـب الإمـام مـالك [١٢، جـ٦، ص٢٣٢؛ ١١، جـ٨، ص٢؛ ٣٧، جـ٨، ص٣؛ ٣٨، جـ٢، ص٣٨١].

الأدلـــــة

أدلة القول الأول

الدليل الأول: أنه إذا ثبت القتـل علـى القـاتل بالبينـة أو بـالإقرار فإنـه يجب عليـه القصـاص ولا يسـقط القصـاص عنـه بمجـرد جنونـه؛ لأن الجنـون ليـس سببـاً مـن أسـباب سقوط القصاص [٣٣، جـ٤، ص١٣٧].

الدليل الثاني: أن رجـوع المقـر بـالقتل عـن إقـراره بـه غـير مقبـول، وعليـه فإنـه لا يكون للجنون تأثير في سقوط القصاص بعد ثبوت الجناية [٢٠، جـ١١، ص٤٨٢].

الدليل الثالث: أن التكليـف لا يشـترط في الجـاني إلا وقـت ارتكـاب الجريمـة ولا يشترط بعدها إذ يستحق العقوبة بعدها ولو زال التكليف عنه [١٨، جـ٧، ص٢٦٧].

دليل القول الثاني

أنه إذا جـن القـاتل قبـل القضـاء عليـه أو بعـد القضـاء عليـه وقبـل دفعـه للـولي فإنـه يسقط القصاص استحسـاناً وينقلـب ديـة في مالـه لتمكـن الخلـل في الوجـوب [٣٦، جـ٥، ص٣٤٢].

يناقش: ليس هناك خلل في وجوب القصاص، بل القصاص ثابت في حق القاتل بمجرد القتل والجنون طارئ بعد ثبوت القصاص فلا يكون له أثر في سقوطه.

دليل القول الثالث

أن القاتل إذا جن بعد الجناية فإنه لا يقتل وهو مجنون وإنما ينتظر إفاقته قياساً على المرتد فإنه لا يقتل حتى يفيق ثم يستتاب [١١، جـ٨، ص٣].

يناقش: قياس القاتل على المرتد بعدم القتل حال الجنون قياس مع الفارق؛ لأن تأخير المرتد حتى يفيق من أجل أن يستتاب، فإن تاب وإلا قتل، ولا يمكن أن يستتاب حال جنونه. بخلاف القاتل فإنه لا داعي لانتظار إفاقته إذا ثبت عليه القتل لعدم الحاجة إلى استتابته ولا إلى رجوعه عن إقراره.

الترجيـــــح

بعد الاطلاع على الأقوال الواردة في هذه المسألة ومعرفة أدلتها ومناقشة ما يحتاج إلى مناقشة منها تبين لي - والله أعلم بالصواب - أن القول الراجح هو القول الأول، وهو: أن جنون القاتل بعد القتل لا يسقط القصاص، وذلك لقوة أدلته، وكثرتها، وسلامتها من المناقشة، ولعدم استقامة أدلة الأقوال الأخرى لأنها لم تسلم من المناقشة؛ ولأن الجاني حينما أقدم على الجناية ووجب في حقه القصاص كان مكلفاً، والجنون طرأ بعد ذلك فلا يعتد به ولا ينظر إليه، فيقتص منه كما لو لم يطرأ عليه جنون؛ لأن العبرة في الحكم بالعقوبة وتنفيذها إنما هي حال المكلف وقت ارتكابه للجريمة لا بعده، كما أنه لو قلنا بسقوط القصاص في مثل هذه الحالة لاتخذ ذلك وسيلة وذريعة لإسقاط القصاص بادعاء الجنون. والله سبحانه وتعالى أعلم بالصواب.

المطلب الثالث : الجنون الطارئ بعد التقديم للتنفيذ [٢]

اختلف الفقهاء في الجنون الذي يطرأ على الجاني بعد تقديمه للتنفيذ أو دفعه لأولياء المقتول لتنفيذ القصاص به ، هل يكون هذا الجنون سبباً في سقوط القصاص عنه أو أنه غير مؤثر فيه؟ على قولين :

القول الأول: أنه لا يسقط القصاص

وهذا مذهب الحنفية [٣٦، جـ٥ ، ص٣٤٢] ، والشافعية [٣٣، جـ٤ ، ص١٣٧ ؛ ١٧ ، جـ١٨ ، ص٣٥٣] ، والحنابلة [٢٠ ، جـ١١ ، ص٤٨٢ ؛ ٢٢ ، جـ٢٥ ، ص٨٠ ؛ ٣٤ ، ج٣، ص٢٧٩] ، واللخمي [٣] من المالكية [١٢ ، جـ٦ ، ص٢٣٢ ؛ ٣٩، جـ٨ ، ص٣].

القول الثاني: أنه ينتظر إفاقته وإلا فالدية في ماله

وهذا مذهب المالكية [١٢ ، جـ٦ ، ص٢٣٢ ؛ ٣٧، جـ٨ ، ص٣ ؛ ٣٨، جـ٢ ، ص٣٨١].

---

٢ المقصود بهذا هو الجنون الذي يحصل بعد صدور الحكم على الجاني بوجوب القصاص وبعد تقديمه لأولياء المقتول لتنفيذ القصاص أو بعد تقديمه للتنفيذ، وحينما يتيقن الجاني من أنه سينفذ فيه القصاص فإنه قد يطرأ جنون بسبب عظم الموقف وهول الصدمة ؛ لأنه لا يستطيع الجاني تصور إيقاع القصاص به فتحصل له صدمة نفسية وعقلية قد تكون سبباً مباشراً في إصابته بالجنون في تلك اللحظة.

٣ نسبت هذا القول إلى اللخمي من المالكية ؛ لأنه يرى أن من جن بعد القتل فإنه يدفع إلى أولياء المقتول، فإن شاءوا قتلوه وإن شاءوا أخذوا الدية من ماله إن كان له مال أو أتبعوه بها، ومعنى هذا أنه لا يرى سقوط القصاص عن الجاني الذي يجن بعد القتل.

الأدلة

أدلة القول الأول

استدلوا بأدلة القول الأول في المسألة السابقة [٤] بالإضافة إلى ما يأتي:

أن من شرط وجوب القصاص على القاتل كونه مخاطبا حال الوجوب وذلك بالقضاء ويتم بالدفع [٣٦، جـ٥، ص٣٤٢].

دليل القول الثاني

استدل أصحاب القول الثاني بدليل أصحاب القول الثالث [٥] في المسألة السابقة وقد سبقت مناقشته.[٦]

الترجيح

بعد الاطلاع على القولين الواردين في هذه المسألة والنظر فيهما ومعرفة أدلتهما ومناقشة دليل القول الثاني وبيان عدم استقامته للاستدلال به تبين لي أن القول الراجح هو القول الأول، وهو: أنه لا يسقط القصاص عن القاتل إذا جن بعد التقديم لتنفيذ القصاص فيه؛ وذلك لقوة أدلته واستقامتها وعدم تعرضها للمناقشة ولعدم استقامة دليل القول الثاني، ولأن شروط القصاص قد توافرت في هذه الجناية وقد حكم به على هذا الجاني فلا يسقط الجنون الحكم الصادر ضد هذا الجاني، ولا يعطل تنفيذه، ولأن رجوع القاتل عن إقراره بالقتل لا يقبل فلا داعي لانتظار إفاقته لعدم الحاجة إلى ذلك. والله أعلم.

---

٤ سبق ذكرها ص ١٠٠٧.

٥ سبق ذكره ص ١٠٠٨.

٦ سبق ذكره ص ١٠٠٨.

المبحث الثاني

أثر الجنون في درء الحدود

المطلب الأول : الجنون قبل ارتكاب ما يوجب الحد

اتفق الفقهاء [٣٥، جـ٣، ص٢٨٥ ؛ ٤٣ ، جـ٢، ص ص١٤٣ ، ١٤٩ ؛ ٤٤ ، جـ٥، ص١٣٠ ؛ ١١ ، جـ٨، ص٧١ ؛ ١٢ ، جـ٦ ، ص٢٣٢ ؛ ١٨ ، جـ٧، ص٤١٧ ؛ ٣٣ ، جـ٤ ، ص١٣٧ ؛ ١٧ ، جـ٢٠ ، ص٧٠ ؛ ١٩ ، جـ٤ ، ص١٩١ ؛ ٤٥ ، جـ٤ ، ص١٤٢ ؛ ٢٠ ، جـ١٢ ، ص ص٢٩٦ ، ٣٥٧ ؛ ٢٢ ، جـ٢٦ ، ص١٦٧ ؛ ٢٣ ، جـ٢٦ ، ص١٦٧ ؛ ٣٤ ، جـ٣ ، ص٣٣٦] على أن من ارتكب ما يوجب الحد حال كونه مجنونا فإنه لا يجب عليه الحد. وقد استدلوا على ذلك بالأدلة الآتية :

الدليل الأول

عن عائشة رضي الله عنها عن النبي ﷺ قال: "رفع القلم عن ثلاث: عن النائم حتى يستيقظ ، وعن الصغير حتى يكبر، وعن المجنون حتى يعقل أو يفيق."[٧]

وجه الدلالة: أن النبي ﷺ قد بين في هذا الحديث أن المجنون ممن رفع عنه القلم فلا يؤاخذ الإنسان بما فعله حال جنونه لعدم تكليفه.

الدليل الثاني

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: أتى رجل رسول الله ﷺ وهو في المسجد فناداه فقال: يا رسول الله ، إني زنيت ، فأعرض عنه ، فلما شهد على نفسه أربعا قال: أبك جنون؟ قال: لا . قال: فاذهبوا به فارجموه" [٣١، جـ٨، ص١١٢، واللفظ له؛ ٤٠ ، جـ٢ ، ص١٣١٨].

---

٧ سبق ذكر مواضع تخريجه ودرجته ص ص ١٠٠٥ ، ١٠٠٦ من هذا البحث.

وجه الدلالة : أن النبي ﷺ قد استفهم من هذا الرجل الذي وقع في الزنا أهو مجنون؟ قبل الحكم عليه، ولما تبين عدم جنونه حكم عليه بالرجم. مما يدل على أن الجنون مانع من إقامة الحد على صاحبه.

الدليل الثالث

عن ابن عباس رضي الله عنه قال: أتي عمر بمجنونة قد زنت فاستشار فيها أناسا فأمر بها عمر أن ترجم، فمر بها على علي بن أبي طالب رضوان الله عليه، فقال: ما شأن هذه؟ قالوا: مجنونة بني فلان زنت، فأمر بها عمر أن ترجم، قال: فقال: ارجعوا بها، ثم أتاه فقال: يا أمير المؤمنين، أما علمت أن القلم قد رفع عن ثلاثة: عن المجنون حتى يبرأ، وعن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يعقل. قال: بلى، قال: فما بال هذه ترجم؟ قال: لا شيء، قال: فأرسلها، قال: فأرسلها، قال: فجعل يكبر [٣٤، جـ١، ص ص١٤٠، ١٥٤، ١٥٥؛ ٢٥، جـ٤، ص ص٥٥٨-٥٥٩، واللفظ له؛ ٤١، جـ٣، ص١٩٣؛ ٤٢، جـ٨، ص٢٦٤].

قال الحاكم: هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه. ووافقه الذهبي [٢٩، جـ٤، ص٤٢٩] وقال الترمذي: والعمل على هذا الحديث عند أهل العلم [٤٦، جـ٤، ص٣٢].

وجه الدلالة : أن عمر بن الخطاب لم يقم الحد على المرأة الزانية لما علم أنها كانت مجنونة، مما يدل على أن المجنون لا يقام عليه الحد.

الدليل الرابع

أن الحدود عقوبات مغلظة فلا تجب على المجنون.

الدليل الخامس

أن المجنون ليس له قصد صحيح فلا يؤاخذ بفعله.

الدليل السادس

أن المجنون إذا سقط عنه التكليف في العبادات، والإثم في المعاصي، فالحد المبني على الدرء بالشبهات أولى بالإسقاط [٢٢، جـ٢٦، ص١٦٨].

المطلب الثاني : الجنون بعد الإقرار بالقذف

ذهب الحنفية [٤٧ ، جـ٥ ، ص٩٨] ، والشافعية [٣٣، جـ٤ ، ص١٣٧] إلى أن من أقر بالقذف ثم جن فإنه يقام عليه حد القذف ولا يقبل رجوعه ولا تنتظر إفاقته.[٨٧]

الأدلة :

الدليل الأول

أن من أقر بقذف ثم جن فإنه يستوفى منه الحد حال جنونه ؛ لأن حد القذف لا يسقط برجوع المقر به بعد جنونه لأنه حق لغيره [٣٣، جـ٤ ، ص١٣٧].

الدليل الثاني

أن للمقذوف في حد القذف حقا إذا ثبت بالإقرار لا يقبل تكذيب المقر فيه لنفسه برجوعه عن إقراره لثبوته للمقذوف ، فلا يسقط بمجرد الجنون بعد الإقرار من باب أولى [٤٧ ، جـ٥ ، ص٩٩].

---

[٨٧] لم أجد للمالكية والحنابلة رأيا صريحا في هذه المسألة، والظاهر أنهم لا يخرجون عن هذا الرأي لأن حد القذف حق للمقذوف فلا يقبل فيه رجوع المقر عن إقراره فيه ؛ لأنه يقام عليه الحد. وبالتالي فإن الجنون بعد الإقرار لا يؤثر فيه شيئا لثبوته.

المطلب الثالث : الجنون بعد الإقرار ببقية الحدود - عدا حد القذف -

اتفق الفقهاء - رحمهم الله تعالى - على أن من أقر بوجوب حد من الحدود عليه - عدا حد القذف - ثم جن بعد إقراره به فإنه لا يقام عليه الحد الثابت بإقراره حال جنونه [٣٦، جـ٣، ص١٩٢؛ ٤٨، جـ٩، ص٣٢٨؛ ٣٣، جـ٤، ص١٣٧؛ ٢٠، جـ١٢، ص٣٦١؛ ٢٢، جـ٢٦، ص٣٠٧].

الأدلة

استدلوا على هذا بالأدلة التالية :

الدليل الأول

أن المجنون قد يرجع عن إقراره ، فلا يكون مستحقاً لإقامة الحد عليه [٣٣، جـ٤، ص١٣٧].

الدليل الثاني

أنه يشترط في إقامة الحد بالإقرار البقاء عليه إلى تمام الحد، فإن رجع عن إقراره كف عنه، والمجنون قد يرجع عن إقراره عند انتظار إفاقته فلا يقام عليه الحد حال جنونه وتنتظر إفاقته [٢٠، جـ١٢، ص٣٦١].

المطلب الرابع : الجنون بعد ثبوت الحد بالبينة

اختلف الفقهاء - رحمهم الله تعالى - في حكم إقامة الحد الثابت بالبينة على من جن بعد وجوب الحد عليه. على قولين :

القول الأول: أنه يقام الحد الثابت بالبينة على المجنون

وهذا مذهب الشافعية [٣٣، جـ٤، ص١٣٧]، والحنابلة [٤٨، جـ٦، ص٧٨؛ ٤٩، جـ٩، ص٤٣].

القول الثاني: أنه لا يقام الحد الثابت بالبينة على المجنون.

وهذا مذهب الحنفية [٣٦ ، جـ٣ ، ص١٩٢]، والمالكية [٥٠ ، جـ٩ ، ص٣٢٨].

الأدلـــــة

دليل القول الأول

أن الحد الثابت بالبينة على من جن بعد فعله لا يسقط برجوع المجنون إلى عقله ؛ لأنه ثابت بالبينة فيقام عليه الحد بخلاف الحد الثابت بالإقرار فإنه يسقط برجوعه عن إقراره فلا يقام عليه الحد وتنتظر إفاقته [٣٣ ، جـ٤ ، ص١٣٧].

دليل القول الثاني

أنه يشترط لإقامة الحد على مرتكب موجبه كونه من أهل الاعتبار. وهذا يقتضي عدم إقامة الحد على المجنون وانتظار إفاقته [٣٦ ، جـ٣ ، ص١٩٢].

يناقش : أنه يشترط لإقامة الحد على مرتكب موجبه كونه من أهل الاعتبار حال ارتكابه لموجب الحد ، لا حال تنفيذ الحد عليه ، وهذا الشرط متوافر فيمن ارتكب موجب الحد حال كونه عاقلا ، ثم جن بعد ذلك وقامت البينة على ثبوت الحد عليه ، ولو لم نقل بذلك لترتب عليه أن كل من ارتكب ما يوجب الحد ادعى الجنون بعد ثبوت ذلك عليه بالبينة ليدفع إقامة الحد عليه ، فيتبين وجوب إقامة الحد الثابت بالبينة على من ارتكب موجبه ثم جن بعد ذلك.

الترجيـــح

بعد معرفة القولين الواردين في هذه المسألة والاطلاع على دليليهما ومناقشة دليل القول الثاني تبين لي أن القول الراجح في هذه المسألة هو القول الأول، وهو: أنه يقام الحد الثابت بالبينة على من ارتكب موجبه وهو عاقل ثم جن بعد ذلك ؛ وذلك لقوة دليله وسلامته من المناقشة ولأن دليل القول الثاني لم يسلم من المناقشة ، كما أن في العمل

بالقول الثاني فتح مجال لتهرب كل من وجب عليه الحد - لارتكاب موجبه حال كونه عاقلا - عن إقامة الحد عليه بادعائه إصابته بالجنون بعد ذلك. وهذا لا يصح ؛ لأنه يؤدي إلى كثرة ممارسة الجريمة والتهرب من عقابها بادعاء الجنون بعد الوقوع فيها . والله أعلم بالصواب.

المطلب الخامس : الجنون بعد الردة وقبل الاستتابة

اتفق الفقهاء على أن من ارتد وهو عاقل ثم جن قبل استتابته فإنه لا يقام عليه حد الردة حال جنونه ، بل ينتظر حتى يفيق ويستتاب فإن تاب وإلا قتل [٣٦ ، جـ٣ ، ص١٩٢ ؛ ١١ ، جـ٨ ، ص٢ ؛ ١٢ ، جـ٦ ، ص٢٣٢ ؛ ١٨ ، جـ٧ ، ص٤١٧ ؛ ٣٣ ، جـ٤ ، ص١٣٧ ؛ ١٩ ، جـ٤ ، ص١٩١ ؛ ٢٠ ، جـ١٢ ، ص٢٩٦ ؛ ٢٢ ، جـ٢٧ ، ص١٣٣].

الأدلـــــة

الدليل الأول

عن عائشة رضي الله عنها عن النبي ﷺ قال: "رفع القلم عن ثلاث : عن النائم حتى يستيقظ ، وعن الصغير حتى يكبر ، وعن المجنون حتى يعقل أو يفيق."[٩]

وجه الدلالة : حيث بين النبي ﷺ عدم مؤاخذة المجنون بأفعاله لعدم تكليفه ، والردة من الأفعال التي لا يؤاخذ بها الإنسان إذا فعلها حال جنونه لرفع القلم عنه.

الدليل الثاني

أنه لا يقام على المجنون حد الردة حال جنونه ؛ لأنه قد يعقل ويفيق فيعود إلى الإسلام [٣٣ ، جـ٤ ، ص١٣٧].

---

٩ سبق ذكر مواضع تخريجه ودرجته ص ص ١٠٠٥ ، ١٠٠٦ من هذا البحث.

الدليل الثالث

أن المرتد يقام عليه حد الردة إذا أصر عليها، والمجنون لا يوصف بالإصرار عليها لعدم تكليفه [٢٠، جـ١٢، ص٢٩٦].

الدليل الرابع

أن حد الردة لا يقام على المرتد حتى يستتاب، والمجنون لا يمكن استتابته حال جنونه [٢٢، جـ٢٧، ص١٣٣].

المطلب السادس: الجنون بعد الردة والاستتابة

إذا ارتد إنسان ثم استتيب فلم يتب ثم جن فإنه يجوز إقامة حد الردة عليه حال جنونه. وهذا مذهب الشافعية[10] [١٨، جـ٧، ص٤١٧؛ ٣٣، جـ٤، ص١٣٧؛ ١٩، جـ٤، ص١٩١].

دليلهم

أن الغاية من تأخير إقامة حد الردة على المجنون وانتظار إفاقته هي التمكن من استتابته حال عقله وتكليفه، وقد حصلت فلا داعي لتأخير إقامة حد الردة عليه لعدم الفائدة من ذلك.

---

١٠ لم أجد في كلام بقية المذاهب ما يثبت هذا أو ينفيه، وإن كان عموم كلامهم قد يفهم منه أنه يقام عليه الحد في مثل هذه الحالة؛ لأن المقصود من انتظار إفاقته هو حصول الاستتابة بعد الاستفاقة، وقد حصلت في المرة الأولى فلا داعي لانتظار إفاقته لاستتابته مرة أخرى. انظر [٢٠، جـ١٢، ص٢٩٦]. وقال ابن قدامة: "وإن ارتد في صحته ثم جن لم يقتل حال جنونه لأنه يقتل بالإصرار على الردة، والمجنون لا يوصف بالإصرار ولا يمكن استتابته" [٢٠، جـ١٢، ص٢٩٦] ومن هذا يفهم أن من ارتد واستتيب وهو عاقل ثم جن أنه أمكن استتابته حال عقله فلا بأس من إقامة حد الردة عليه حال جنونه.

الخاتمـــــــة

الحمد لله أولا وآخرا وظاهرا وباطنا، خالق كل شيء ومليكه، معز من يشاء، ومذل من يشاء، الحليم العظيم، رب العرش الكريم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وقدوة للعاملين محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

ففي ختام هذا البحث أود أن أنبه على أهم الثمرات والنتائج التي توصلت إليها:

١ - لا خلاف بين أهل العلم في أنه لا قصاص على المجنون الذي يقتل حال جنونه.

٢ - لا يسقط القصاص عن القاتل المتعمد إذا جن بعد الجناية وقبل القضاء.

٣ - الجنون الذي يطرأ على الجاني بعد تقديمه للتنفيذ أو دفعه لأولياء المقتول لتنفيذ القصاص به لا يسقط القصاص.

٤ - من ارتكب ما يوجب الحد حال كونه مجنونا لا يجب عليه الحد.

٥ - من أقر بالقذف ثم جن فإنه يقام عليه حد القذف ولا يقبل رجوعه ولا تنتظر إفاقته.

٦ - من أقر بوجوب حد من الحدود عليه - عدا حد القذف - ثم جن بعد إقراره به لا يقام عليه الحد الثابت بإقراره حال جنونه.

٧ - يقام الحد الثابت بالبينة على من جن بعد وجوب الحد عليه.

٨ - من ارتد وهو عاقل ثم جن قبل استتابته لا يقام عليه حد الردة حال جنونه، بل ينتظر حتى يفيق ويستتاب فإن تاب وإلا قتل.

٩ - إذا ارتد إنسان ثم استتيب فلم يتب ثم جن فإنه يجوز إقامة حد الردة عليه حال جنونه.

هذه هي أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث المتواضع، فإن يكن فيما

ذكرته حق فمن الله وحده وهو المحمود عليه، وإن يكن غير ذلك فمن نفسي والشيطان والله ورسوله بريئان منه لمخالفته الحق والصواب، والله أسأل أن يغفر لي الزلات وأن يتجاوز عن الخطايا وأن يضاعف الحسنات إنه ولي ذلك والقادر عليه. والحمد لله رب العالمين.

المراجـــــع

[١] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار صادر، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[٢] الفيومي، أحمد بن محمد بن علي (ت٧٠هـ). *المصباح المنير*. بيروت: دار القلم، د.ت.

[٣] الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر. *مختار الصحاح*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٦م.

[٤] الجرجاني، علي بن محمد بن علي (ت٨١٦هـ). *كتاب التعريفات*. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م.

[٥] الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب (ت٨١٧هـ). *القاموس المحيط*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٦] النسفي، نجم الدين بن حفص (ت٥٣٧هـ). *طلبة الطلبة*. ط١. بيروت: دار القلم، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٧] البسطامي، علي بن مجد الدين بن الشاهرودي (ت٨٧٥هـ). *الحدود والأحكام الفقهية*. ط١. بيروت: د.ن، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

[٨] القونوي، قاسم بن عبد اللّه (٩٧٨هـ). *أنيس الفقهاء*. ط١. جدة: دار الوفاء للنشر والتوزيع، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٩] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (ت٨٥٢). فتح الباري *بشرح صحيح البخاري*. ط٣. القاهرة: دار المطبعة السلفية، ١٤٠٧هـ.

[١٠] الكاساني، علاء الدين أبو بكر مسعود (ت٥٨٧هـ). *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[١١] الزرقاني، عبدالباقي. شرح *الزرقاني على مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[١٢] الحطاب، محمد بن عبد الرحمن المغربي. *مواهب الجليل*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[١٣] الآبي. صالح بن عبدالسميع. *جواهر الإكليل* . بيروت: دار الفكر، د.ت.

[١٤] الخرشي، محمد بن عبد الله (ت١١٠١هـ). *شرح مختصر خليل*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

[١٥] الشافعي، محمد بن إدريس (ت٢٠٤هـ). *الأم* . بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[١٦] الفيروزآبادي، إبراهيم بن علي بن يوسف (ت٤٧٦هـ). *المهذب*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ/ ١٩٥٩م.

[١٧] المطيعي، محمد نجيب. *تكملة المجموع شرح المهذب* . بيروت: دار الفكر، د.ت.

[١٨] الرملي، محمد بن أحمد (ت١٠٠٤هـ). *نهاية المحتاج*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[١٩] الكوهجي، عبدالله بن حسن الحسن. *زاد المنهاج بشرح المنهاج*. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٠] ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *المقنع* . ط١. القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

[٢١] المرداوي، علي بن سليمان بن أحمد (ت٨٨٥هـ). *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. ط١. القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

[٢٢] المقدسي، عبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن قدامة (ت٦٨٢هـ). *الشرح الكبير*. ط١. القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

[٢٣] ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *المغني*. القاهرة: هجر، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٢٤] ابن حنبل، أحمد (ت٢٤١هـ). *المسند*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٢٥] النسائي، أحمد بن شعيب (ت٣٠٣هـ). *سنن النسائي*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٢٦] السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث (ت٢٧٥هـ). *سنن أبي داود*. ط١. حمص: دار

الحديث، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.

[٢٧] القزويني، محمد بن يزيد بن ماجة (ت٢٧٥هـ). *سنن ابن ماجة*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٢٨] الدارمي، عبد الله بن عبدالرحمن بن الفضل (ت٢٥٥هـ). *سنن الدارمي*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٢٩] الحاكم، محمد بن عبد الله (ت٤٠٥هـ). *المستدرك على الصحيحين*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م.

[٣٠] الألباني، محمد ناصر الدين (ت١٤٢٠هـ). *إرواء الغليل*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٣١] البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم (ت٢٥٦هـ). *صحيح البخاري*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٣٢] الزيلعي، عبد الله بن يوسف الحنفي (ت٧٦٢هـ). *نصب الراية لأحاديث الهداية*. ط٢. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

[٣٣] الخطيب، محمد الشربيني (ت٩٧٧هـ). *مغني المحتاج*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٨م.

[٣٤] البهوتي، منصور بن يونس (ت١٠٥١هـ). *شرح منتهى الإرادات*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٣٥] الحصكفي، علاء الدين محمد بن علي (ت١٠٨٨هـ). *الدر المختار*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٣٦] ابن عابدين، محمد أمين بن عمر (ت١٣٠٦هـ). *حاشية ابن عابدين*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٣٧] العدوي، علي (ت١١٨٩هـ). *حاشية العدوي*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

[٣٨] الدردير، أحمد بن محمد (ت١٢٠١هـ). *الشرح الصغير*. ط الأخيرة. القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر، ١٣٧٢هـ.

[٣٩] البناني، محمد. *حاشية محمد البناني*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٤٠] القشيري، مسلم بن الحجاج (ت٢٦١هـ). *صحيح مسلم*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٤١] الدارقطني، علي بن عمر (ت٣٧٥هـ). *سنن الدارقطني*. ط٤. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٦هـ.

[٤٢] البيهقي، أحمد بن حسين (ت٤٥٨هـ). *السنن الكبرى*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٤٣] الشيخ نظام وجماعة من علماء الهند. *الفتاوى الهندية المسماة بالفتاوى "العالمكيرية"*. ط٤. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦هـ.

[٤٤] ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد (ت٩٧٠هـ). *البحر الرائق*. كراتشي: مكتبة رشيدية، د.ت.

[٤٥] الدمياطي، السيد البكري ابن السيد محمد شطا. *إعانة الطالبين*. القاهرة: مطبعة دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٤٦] الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (ت٢٧٩هـ). *سنن الترمذي*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٤٧] ابن الهمام، محمد بن عبدالواحد (ت٦٨١هـ). *شرح فتح القدير*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٤٨] البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس (ت١٠٥١هـ). *كشاف القناع عن متن الإقناع*. الرياض: مكتبة النصر الحديثة، د.ت.

[٤٩] ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبدالله (ت٨٨٤هـ). *المبدع في شرح المقنع*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

[٥٠] عليش، محمد (ت٩٢٦هـ). *منح الجليل شرح على مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٠٩هـ.

The Effect of Craziness on Canceling the Punishment (qisas)

Abdulkareem Al-Khadher

College of Business and Economics, King Saud University, Al-Qasseem Branch, Buraidah, Saudi Arabia [Formerly, Associate Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 17-10-1422H.; accepted for publication 7-9-1423H.)

Abstract. This research discusses some rules that are related to craziness. It shows that the craziness is considered an obstacle to eligibility. It affects the behavior of the people negatively because, it makes the behave unintentionally. Therefore, they become irresponsible about their behavior.

The research explains that there is no argument among the scholars regarding the notion that no punishment is given against the crazy if they fall under the condition of craziness. Also, the research explains that the execution will not be cancelled if the killer becomes crazy after he killed or before the execution of the penalty.

Regarding the limits, if the crazy commits one of the limits he will not be punished. However, if he admits and then he becomes crazy, he will have the punishment of Gazf. Also, his denial of Gazf will not be accepted and will not wait until he becomes conscious. This is different from the other limits. For other limits – aside from Gazf- if a person admits committing a limit and then he becomes crazy, the punishment will not be executed.

Regarding the limits that are assured by clear evidence against the crazy after he becomes crazy, it will be executed without waiting for him to be conscious.

Finally, the research discusses the issue of Redah (way out from Islam). If a person repeals while he is conscious and then he becomes crazy before the repentance, it shall wait for him until he becomes conscious. This means, he will not be executed while he is crazy. On the other hand, if someone repeals and then he is asked to repent but he refuses to do so, in this case he becomes crazy. After that he will be punished (Redah punishment) even if he is crazy.

These issues are discussed deeply in this research. Conclusions and recommendations are presented at the end.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٠٢٥-١٠٧٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

الاتفاق والاختلاف في متون ما أخرجه الشيخان من طريق واحد

حسن محمد عبه جي

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية ،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٣/١/٢٦هـ ، وقُبل للنشر في ١٤٢٣/٧/٢٤هـ)

ملخص البحث. اشتمل *الصحيحان* على أحاديث اتفق الشيخان على إخراجها من طريق واحد ـ أعني بسند واحد عن شيخ واحد ـ، تطابقت متون بعضها، ولم تتطابق متون البعض الآخر، فاشتملت على فروق ومغايرات، وهذا باعث على التساؤل عن تلك الأحاديث : عددها، وماهية فروقها، وأسباب تلك الفروق .

فجمعت لهذا البحث تلك الأحاديث، وقابلت متونها عند البخاري بمتونها عند مسلم ؛ للوقوف على التطابق وعدمه فيها، والتمييز بينها، ثم قمت بدراسة للأحاديث التي لم تتطابق، من خلال بيان صور الفروق المشتملة عليها، وذكر أسبابها .

وقد بلغ عدد الأحاديث المتفق عليها من طريق واحد (٣٠١) ثلاث مئة حديث وحديثا واحدا، وهي تنقسم بالنظر إلى التطابق في المتون وعدمه إلى ثلاثة أقسام :

١- أحاديث لايحكم عليها بالتطابق أو عدمه ؛ لعدم ذكر متونها في أحد الصحيحين أو كليهما، وقد بلغ عددها (٥٦) ستة وخمسين حديثا .

٢- أحاديث تطابقت متونها تطابقا تاما، وقد بلغ عددها (٦٨) ثمانية وستين حديثا .

٣- أحاديث اشتملت على فروق، وقد بلغ عددها (١٧٧) مئة وسبعة وسبعين حديثا .

وجاءت فروق أحاديث القسم الثالث على عدة صور، منها : الزيادة في إحدى الروايتين على الأخرى، وإبدال كلمة بأخرى، والتقديم والتأخير، والاختلاف في الضبط، والتكرار، وتقطيع الحديث .

وأرجعت هذه الفروق إلى عدة أسباب، ذكرت منها : الرواية بالمعنى، واختصار المتون، وجمع طرق الحديث الواحد، والوهم في إحدى الروايتين، واختلاف روايات الكتاب الواحد، واختلاف نسخه .

وأكدت في خاتمة البحث أن هذه الفروق لا تنتقص عمل الشيخين، ولا تقدح في الصحيحين، بل فيها ما يدل على الدقة والضبط والمنهجية عندهما، مما يزيدنا اطمئناناً وثقة بكتابيهما .

المقدمـــــــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد :

فقد اتفقت كلمة الأمة على أن أصحَّ الكتب المصنَّفة *صحيح البخاري وصحيح مسلم*، وأن أصحَّ الأحاديث ما أخرجه الشيخان، وأعلاها مرتبة ما اتفقا عليه، فإذا انضاف إلى المتفق عليه كونه يروى من طريق واحد - أعني بسند واحد عن شيخ واحد - عُدَّ ذلك ميزة وخصوصية، تقتضي عقلاً كما اتفقا في سنده، أن يتفقا في ألفاظه .

لكن الممارس للكتابين يقف على أحاديث بالصفة المذكورة قد اشتملت على فروق ومغايرات في متونها .

وكنت أتساءل دائماً عن نسبة تلك الأحاديث، وأسباب عدم تطابقها، ونوعية الفروق والمغايرات التي اشتملت عليها، ومدى أهميتها وتأثيرها، حتى شرح الله تعالى صدري لجمعها ودراستها.

وللحافظ ابن حجر - رحمه الله - كلام ذو صلة بهذه المسألة، ربما الواقف عليه أرجع أي فرق أو اختلاف بين الكتابين إلى سبب واحد ومتسبب واحد، وإليك نصُّ كلامه :

قال ابن حجر [١ ، جـ ١ ، ص ٢٨٣]: " إن البخاري صنف كتابه في طول رحلته، فقد روينا عنه أنه قال : " رب حديث سمعته بالشام فكتبته بمصر، ورب حديث سمعته بالبصرة فكتبته بخراسان، "[١] فكان لأجل هذا ربما كتب الحديث من حفظه، فلايسوق ألفاظه برمتها، بل يتصرف فيه، ويسوقه بمعناه، ومسلم صنف كتابه في بلده، بحضور أصوله، في حياة كثير من مشايخه، فكان يتحرز في الألفاظ، ويتحرى في السياق " انتهى .

فمن وقف على هذا النص ربما قام في ذهنه أن كافة الفروق بين ألفاظ الصحيحين بسبب أن البخاري يتصرف في الألفاظ ويسوقها بالمعنى، بخلاف مسلم فإنه يتحرز ويتحرى فيها .

وللتحقق من هذا كان لابد من جمع تلك الأحاديث، والموازنة بين متونها ؛ للوقوف على التطابق وعدمه بين ألفاظها، ثم دراسة الفروق في الأحاديث التي لم تتطابق ؛ للوقوف على صور تلك الفروق، وإرجاعها إلى أسبابها .

ومعلوم أن الأحاديث المتفق عليها كثيرة، لكن هدف هذه الدراسة يتحقق بقسم منها، وهو الأحاديث التي أخرجها الشيخان بسند واحد عن شيخ واحد ؛ لذا قصرت الجمع والدراسة عليها .

وربما كان الحديث المخرج عندهما بسند واحد عن شيخ واحد قد رواه مسلم عن شيوخ آخرين، فجمع بين طرقهم في إسناد واحد، فإني أدخلته أيضا ؛ لتوافر الشرط المذكور فيه .

---

١ النص عند الخطيب بلفظ : " رب حديث سمعته بالبصرة كتبته بالشام ، ورب حديث سمعته بالشام كتبته بمصر ."[٢ ، جـ ٢ ، ص ١١].

وما لم يتحقق فيه الشرط استبعدته، والأحاديث المستبعدة من المتفق عليه على ثلاثة أنواع :

أولاً : ما اتفقا عليه في الصحابي فقط، واختلفا في الطريق إليه ؛ لاحتمال أن تكون الفروق بين الروايتين ـ إن وجدت ـ بسبب تصرف أحد رجال الطريقين، وأمثلة هذا النوع كثيرة جداً .

ثانياً : ما اتفقا على إخراجه بسند واحد عن شيخ واحد، لكن أحدهما رواه عن الشيخ مباشرة، والآخر بواسطة ؛ لاحتمال أن تكون الفروق بين الروايتين بسبب تلك الواسطة، وهذه الصورة موجودة في الكتابين .

فمثال ما يرويه مسلم من طريق شيخ البخاري :

قول أنس رضي الله عنه : صحبت جرير بن عبد الله فكان يخدمني ـ وهو أكبر من أنس ـ قال جرير : إني رأيت الأنصار يصنعون شيئاً لا أجد أحداً منهم إلا أكرمته .

فهذا الحديث أخرجه البخاري [٣، جـ ٦، ص ٩٨، ح ٢٨٨٨] عن محمد بن عرعرة قال : حدثنا شعبة، عن يونس بن عبيد، عن ثابت البناني، عن أنس .

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٤، ص ١٩٥١، ح ١٨١ – ٢٥١٣] عن نصر بن علي الجهضمي ومحمد بن المثنى وابن بشار ثلاثتهم، عن محمد بن عرعرة، به . وهذا النوع من المتفق عليه كثير .

ومثال ما يرويه البخاري من طريق شيخ مسلم :

حديث أبي هريرة رضي الله عنه، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "**من أعتق رقبة أعتق الله بكل عضو منها عضواً من أعضائه من النار، حتى فَرْجَه بفَرْجه .**"

فهذا الحديث أخرجه مسلم [٤ ، جـ ٢ ، ص ١١٤٧ ، ح ٢٢ - ١٥٠٩] عن داود ابن رُشيد قال : حدثنا الوليد بن مسلم ، عن محمد بن مُطرِّف أبي غسان المدني ، عن زيد ابن أسلم ، عن علي بن حسَين ، عن سعيد بن مَرْجانة ، عن أبي هريرة .

وأخرجه البخاري [٣ ، جـ ١١ ، ص ٧ ، ح ٦٧١٥] عن محمد بن عبد الرحيم ، عن داود بن رُشيد ، به . وهذا النوع من المتفق عليه نادر .

ثالثاً : ما اتفقا على إخراجه عن شيخ واحد ، لكن وقع الاختلاف فيمن فوقه ؛ لاحتمال أن تكون الفروق بين الروايتين بسبب المغايرة الحاصلة بين الطريقين .

مثاله : حديث المقداد بن عمرو الكندي - وكان حليفاً لبني زُهرة ، وكان ممن شهد بدراً مع رسول الله صلى الله عليه وسلم - الذي قال فيه لرسول الله صلى الله عليه وسلم : أرأيتَ إن لقيتُ رجلاً من الكفار فاقتتلنا ... الحديث .

أخرجه البخاري [٣ ، جـ ٧ ، ص ٣٧٣ ، ح ٤٠١٩] عن إسحاق قال : حدثنا يعقوب بن إبراهيم بن سعد ، حدثنا ابن أخي ابن شهاب ، عن عمه قال : أخبرني عطاء ابن يزيد الليثي ثم الجندعي ، أن عبيد الله بن عدي بن الخيار أخبره ، عن المقداد .

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ٩٦ ، ح ١٥٦-٩٥] عن إسحاق ، أخبرنا عبد الرزاق ، أخبرنا معمر ، عن الزهري ، به . وهذا النوع نادر أيضاً .

وقد بلغت عدة الأحاديث التي اتفق الشيخان على إخراجها بسند واحد عن شيخ واحد (٣٠١) ثلاث مئة حديث وحديثاً واحداً فقط ، وعمدتي في جمعها كتاب "*تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف*" للإمام الحافظ أبي الحجاج المزي رحمه الله تعالى ، وأجزل له المثوبة والأجر .

خطة البحث

اشتمل هذا البحث على : مقدمة ، ومبحثين ، وخاتمة :

المقدمة : وتشتمل على : ذكر الباعث على اختيار هذا الموضوع، وبيان حدوده، ورسم خطته .

المبحث الأول : التطابق وعدمه بين الروايتين، وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : التوقف عن القول بالتطابق أو عدمه .

المطلب الثاني : التطابق بين الروايتين .

المطلب الثالث : عدم التطابق بين الروايتين .

المبحث الثاني : الفروق بين الروايتين، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : صور الفروق بين الروايتين .

المطلب الثاني : أسباب الفروق بين الروايتين .

الخاتمة : وتشمل أهم نتائج البحث .

المبحث الأول

التطابق وعدمه بين الروايتين

المقصود بالتطابق هنا : الاتفاق التام بين الصحيحين في متن الحديث الذي اتفقا على إخراجه بسند واحد من مبتدئه إلى منتهاه، فهو يشمل : الاتفاق في سياق الحديث، وفي كلماته وحروفه، وفي ضبط ألفاظه، من أوله إلى آخره، وفي هذا المبحث ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : التوقف عن القول بالتطابق أو عدمه

توجد أحاديث اتفق الشيخان على إخراجها بسند واحد عن شيخ واحد، ولم تذكر متونها في الكتابين على السواء، أو في أحدهما، وهذا لا يعني خلاء *الصحيحين* من متون هذه الأحاديث، بل متونها مذكورة فيهما من وجوه أخرى، وإخراج الطرق

الكثيرة للحديث الواحد له فوائد متعددة، منها ما يتعلق بالمتن، ومنها ما يتعلق بالسند، وبيان هذا ليس محله هنا.

وهذه الأحاديث التي لم تذكر متونها نتوقف عن الحكم على ألفاظها بالتطابق أو عدمه؛ لتعذر الحكم على ما ليس بموجود، وهي على ثلاث صور:

الصورة الأولى: حديث اتفق الشيخان على عدم ذكر متنه

مثالها: ما رواه البخاري [٣، جـ ٣، ص ٨٨، ح بعد ١١٩٩] قال: حدثنا ابن نمير، حدثنا إسحاق بن منصور، حدثنا هريم بن سفيان، عن الأعمش، عن إبراهيم، عن علقمة، عن عبد الله بن مسعود، مرفوعا نحوه. وقال مسلم [٤، جـ ١، ٣٨٣، ح بعد ٣٤-٥٣٨]: حدثني ابن نمير، حدثني إسحاق بن منصور السلولي، حدثنا هريم بن سفيان، عن الأعمش، بهذا الإسناد، نحوه. والضمير يعود إلى حديث تقدم عندهما في تحريم الكلام في الصلاة.

وقد بلغ عدد الأحاديث التي اتفق الشيخان على عدم ذكر متونها ثلاثة أحاديث فقط، انظر: ملحق رقم ١.

الصورة الثانية: حديث انفرد البخاري بعدم ذكر متنه، دون مسلم

مثالها: ما رواه مسلم [٤، جـ ١، ص ٥٤٤، ح ٢٢٨-٧٩٠] قال: حدثنا زهير ابن حرب وعثمان بن أبي شيبة وإسحاق بن إبراهيم (قال إسحاق: أخبرنا. وقال الآخران: حدثنا) جرير، عن منصور، عن أبي وائل، عن عبد الله قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " **بئسما لأحدهم أن يقول: نسيت آية كيت وكيت بل هو نسي، استذكروا القرآن، فلهو أشد تفصيا من صدور الرجال من النعم بعقلها** ." وقال البخاري [٣، جـ ٨، ص ٦٩٧، ح بعد ٥٠٣٢]: حدثنا عثمان، حدثنا جرير، عن منصور، مثله. محيلا إلى رواية تقدمت عنده.

وقد بلغ عدد الأحاديث التي انفرد البخاري بعدم ذكر متونها حديثين فقط ، انظر: ملحق رقم ٢ .

الصورة الثالثة : حديث انفرد مسلم بعدم ذكر متنه، دون البخاري .

مثالها : ما رواه البخاري [٣، جـ ١١ ، ص ٥٥٠ ، ح ٦٦٥٧] قال : حدثنا محمد ابن المثنى، حدثني غندر، حدثنا شعبة ، عن معبد بن خالد، سمعت حارثة بن وهب قال: سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يقول : **"ألا أدلكم على أهل الجنة ؟ كل ضعيف متضعف، لو أقسم على الله لأبره، وأهل النار كل جواظ عتل مستكبر."**

وقال مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢١٩٠ ، ح بعد ٤٦-٢٨٥٣] : حدثنا محمد بن المثنى، حدثنا محمد بن جعفر، حدثنا شعبة ، بهذا الإسناد بمثله . مشيرا إلى رواية سبقت عنده .

وقد بلغ عدد الأحاديث التي انفرد مسلم بعدم ذكر متونها (٥١) واحدا وخمسين حديثا، انظر : ملحق رقم ٣.

وهذه الأحاديث التي نتوقف عن القول بتطابقها أو عدم تطابقها خارجة عن المسألة التي نبحثها .

المطلب الثاني : التطابق بين الروايتين

إن الأحاديث التي اتفق الشيخان على إخراجها بسند واحد عن شيخ واحد، وهي متطابقة في متونها تطابقا تاما، كثيرة .

والتطابق بمعناه السابق يتناول جميع أنواع الحديث ، فهو متحقق في الأحاديث القصيرة والطويلة، القولية والفعلية، المرفوعة منها وما له حكم الرفع، على حد سواء .

فمثاله في الأحاديث القصيرة : حديث أبي هريرة رضي الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقول : "**لا إله إلا الله وحده، أعز جنده، ونصر عبده، وغلب الأحزاب وحده، فلا شيء بعده** ".

أخرجه البخاري [٣، جـ ٧، ص ٤٦٩، ح ٤١١٤] ومسلم [٤، جـ ٤، ص ٢٠٨٩، ح ٧٧-٢٧٢٤] قالا : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا الليث، عن سعيد بن أبي سعيد، عن أبيه، عن أبي هريرة، به .

ومثاله في الأحاديث الطويلة : حديث عائشة رضي الله عنها، أن بَريرة جاءت تستعينها في كتابتها، ولم تكن قضَتْ من كتابتها شيئاً، قالت لها عائشة : ارجعي إلى أهلك، فإن أحبوا أن أقضي عنك كتابتك ويكون ولاؤك لي فعلتُ، فذكَرَتْ ذلك بريرةُ لأهلها، فأبوا، وقالوا : إن شاءت أن تحتسب عليكِ فلتفعل، ويكون ولاؤكِ لنا.[٢]

فذكرت ذلك لرسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال لها رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**ابتاعي فأعتقي، فإنما الولاء لمن أعتق،**" ثم قام رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : "**ما بال أناس يشترطون شروطاً ليست في كتاب الله ؟ من اشترط شرطاً ليس في كتاب الله فليس له وإنْ شرَطَ مئةَ شرْطٍ، شرطُ الله أحقُّ وأوثق** ."

أخرجه البخاري [٣، جـ ٥، ص ٢٢٢، ح ٢٥٦١] ومسلم [٤، جـ ٢، ص ١١٤١، ح ٦-١٥٠٤] قالا : حدثنا قتيبة، حدثنا الليث، عن ابن شهاب، عن عروة، أن عائشة أخبرته، به .

ومثاله في الأحاديث الفعلية : حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم صلَّى على أصحمة النجاشي، فكبَّر عليه أربعاً .

---

٢ عند مسلم : " ويكون لنا ولاؤك."

أخرجه البخاري [٣، جـ ٧، ص ٢٣٠، ح ٣٨٧٩] ومسلم [٤، جـ ٢، ص ٦٥٧، ح ٦٤-٩٥٢] قال البخاري : حدثني عبد الله بن أبي شيبة . وقال مسلم : حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة، حدثنا يزيد بن هارون، عن سليم بن حيان، حدثنا سعيد بن ميناء، عن جابر، به .

ومثاله في الأحاديث التي لها حكم الرفع : حديث سلمة بن الأكوع رضي الله عنه، قال : لما نزلت ﴿ وَعَلَى ٱلَّذِينَ يُطِيقُونَهُۥ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ ﴾ (البقرة، آية ١٨٤) كان من أراد أن يفطر ويفتدي، حتى نزلت الآية التي بعدها فنسختها .

أخرجه البخاري [٣، جـ ٨، ص ٢٩، ح ٤٥٠٧] ومسلم [٤، جـ ٢، ص ٨٠٢، ح ١٤٩-١١٤٥] قالا : حدثنا قتيبة، حدثنا بكر بن مضر، عن عمرو بن الحارث، عن بكير بن عبد الله، عن يزيد مولى سلمة بن الأكوع، عن سلمة .

وقد بلغ عدد الأحاديث المتطابقة (٦٨) ثمانية وستين حديثا، كل حديث منها اتفق الشيخان على إخراجه من طريق واحد عن شيخ واحد بلفظ واحد، انظر : ملحق رقم٤.

المطلب الثالث : عدم التطابق بين الروايتين

إن الأحاديث التي اتفق الشيخان على إخراجها بسند واحد عن شيخ واحد ولم تتطابق متونها، كثيرة أيضا، بل هي أكثر من الأحاديث المتطابقة .

وأعني بعدم التطابق هنا : وجود أي فرق بين روايتي *الصحيحين*، ومعلوم أن الفروق ليست على درجة واحدة، فمنها اليسير، ومنها الكثير .

فمثال ما كان الفرق فيه يسيرا : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ٨، ص ٢٤، ح ٤٤٩٤] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد، عن مالك، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر قال : بينما الناس في صلاة الصبح بقباء إذ جاءهم آتٍ فقال : إن رسول الله صلى الله

عليه وسلم قد أُنزل عليه الليلة، وقد أُمر أن يستقبل الكعبة، فاستقبلوها، وكانت وجوههم إلى الشام فاستداروا إلى القبلة.

وأخرجه مسلم [٤، جـ١، ص ٣٧٥، ح ١٣-٥٢٦] بالسند المذكور، وقال في آخره: فاستداروا إلى الكعبة، بدل: القبلة.

ومثال ما كان الفرق فيه كثيرًا: ما أخرجه البخاري [٣، جـ٨، ص٦١٩، ح ٤٩٨٢] قال: حدثنا عمرو بن محمد، حدثنا يعقوب بن إبراهيم، حدثنا أبي، عن صالح ابن كيسان، عن ابن شهاب قال: أخبري أنس بن مالك رضي الله عنه أن الله تعالى تابع على رسوله صلى الله عليه وسلم قبل وفاته حتى توفاه أكثرَ ما كان الوحيُ، ثم توفي رسول الله صلى الله عليه وسلم بعدُ.

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٤، ص ٢٣١٢، ح ٢-٣٠١٦] قال: حدثني عمرو بن محمد بن بكير الناقد والحسن بن علي الحلواني وعبد بن حميد (قال عبد: حدثني. وقال الآخران: حدثنا) يعقوب - يعنون ابن إبراهيم بن سعد - حدثنا أبي، عن صالح - وهو ابن كيسان - عن ابن شهاب قال: أخبرني أنس بن مالك أن الله عز وجل تابع الوحي على رسول الله صلى الله عليه وسلم قبل وفاته حتى توفي، وأكثر ما كان الوحي يوم توفي رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وقد بلغ عدد الأحاديث المروية في الكتابين من طريق واحد عن شيخ واحد ولم تتطابق متونها (١٧٧) سبعة وسبعين حديثاً ومئة حديث، انظر: ملحق رقم ٥.

وهذه الأحاديث التي لم تتطابق ألفاظها تطابقاً تاماً، جاءت المغايرات والفروق فيها على صور مختلفة، ولأسباب متعددة، وبيان هذا هو موضوع المبحث الثاني.

المبحث الثاني
الفروق بين الروايتين

المطلب الأول : صور الفروق بين الروايتين

إن الاختلاف بين ألفاظ *الصحيحين* في حديث اتفق الشيخان على إخراجه بسند واحد عن شيخ واحد له صور متعددة، منها :

١- الزيادة والنقص

كأن تشتمل إحدى الروايتين على زيادة ما ليست في الرواية الأخرى، وهذه الصورة موجودة في الكتابين على حد سواء، فربما اشتملت رواية البخاري على زيادة أنقصتها رواية مسلم، وربما اشتملت رواية مسلم على زيادة أنقصتها رواية البخاري، والزيادة والنقص فيهما متفاوتان قلة وكثرة .

مثال القليل : ما أخرجه مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ٥٤٩ ، ح ٢٤٣- ٧٩٧] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد وأبو كامل الجحدري كلاهما عن أبي عوانة . قال قتيبة : حدثنا أبو عوانة ، عن قتادة ، عن أنس ، عن أبي موسى الأشعري قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**مَثَلُ المؤمن الذي يقرأ القرآن مَثَلُ الأُتْرُجَّة، ريحها طَيِّب وطَعْمها طيب، ومَثَلُ المؤمن الذي لايقرأ القرآن مَثَلُ التمرة، لا ريح لها وطعمها حلو، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن مثل الرَّيْحانة، ريحها طيب وطعمها مُرّ، ومَثَلُ المنافق الذي لا يقرأ القرآن كمثَل الحنظلة، ليس لها ريح وطعمها مُرّ .**"

كذا عند مسلم : "**مثل الأترجة ... مثل التمرة ... مثل الريحانة ... كمثل الحنظلة**".

وأخرجه البخاري [٣ ، جـ ٩ ، ص ٤٦٦ ، ح ٥٤٢٧] قال : حدثنا قتيبة ، حدثنا أبو عوانة ، به . وعنده : "**كمثل الأترجة ... كمثل التمرة ... كمثل الريحانة ... كمثل الحنظلة .**" بإثبات كاف التشبيه مع الكلمات الأربعة على حد سواء .

مثال آخر : أخرج البخاري [٣، جـ ٣، ص ٥٤١، ح ١٥٩٨] قال : حدثنا قتيبة ابن سعيد، حدثنا الليث، عن ابن شهاب، عن سالم، عن أبيه أنه قال : دخل رسول الله صلى الله عليه وسلم البيت هو وأسامة بن زيد وبلال وعثمان بن طلحة فأغلقوا عليهم، فلما فتحوا كنت أول من ولج، فلقيت بلالا فسألته : هل صلى فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟ قال : نعم، بين العمودين اليمانيين .

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٢، ص ٩٦٧، ح ٣٩٣-١٣٢٩] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا ليث . ح وحدثنا ابن رمح، أخبرنا الليث، عن ابن شهاب، به . وعنده : "... فلما فتحوا كنت في أول من ولج، فلقيت بلالا فسألته : هل صلى فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟ قال : نعم صلى بين العمودين اليمانيين "بزيادة :"في "قبل "أول،" و "صلى "قبل "بين العمودين ."

ومثال الكثير : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ٣، ص ٨٧، ح ١١٩٩] قال : حدثنا ابن نمير قال : حدثنا ابن فضيل، حدثنا الأعمش، عن إبراهيم، عن علقمة، عن عبد الله رضي الله عنه قال : كنا نسلم على النبي صلى الله عليه وسلم وهو في الصلاة فيرد علينا، فلما رجعنا من عند النجاشي سلمنا عليه فلم يرد علينا، وقال : "**إن في الصلاة شغلا** ."

وأخرجه مسلم [٤، جـ ١، ص ٣٨٢، ح ٣٤-٥٣٨] قال : حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة وزهير بن حرب وابن نمير وأبو سعيد الأشج (وألفاظهم متقاربة) قالوا : حدثنا ابن فضيل، به. وزاد عقب "فلم يرد علينا " : فقلنا : يا رسول الله، كنا نسلم عليك في الصلاة فترد علينا ؟ فقال .... .

مثال آخر : أخرج البخاري [٣، جـ ١، ص ١٧٥، ح ٦١] قال : حدثنا قتيبة، حدثنا إسماعيل بن جعفر، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر قال : قال رسول الله

صلى الله عليه وسلم : " **إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنها مَثَلُ المسلم، فحدثوني ما هي ؟** " فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبدالله : ووقع في نفسي أنها النخلة، فاستحييت، ثم قالوا : حدِّثنا ما هي يارسول الله ؟ قال : " **هي النخلة** ".

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٤، ص ٢١٦٤، ح ٦٣-٢٨١١] قال : حدثنا يحيى بن أيوب وقتيبة بن سعيد وعلي بن حجر السعدي (واللفظ ليحيى) قالوا : حدثنا إسماعيل (يعنون ابن جعفر)، أخبرني عبد الله بن دينار، أنه سمع عبد الله بن عمر يقول : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ... الحديث، وزاد في آخره : قال - أي ابن عمر - : فذكرت ذلك لعمر، فقال : لأن تكون قلتَ هي النخلة أحبُّ إليَّ من كذا وكذا .

ويلاحظ أن الاختلاف بالزيادة والنقص في الأمثلة السابقة في غير الألفاظ المرفوعة، سوى الكاف في المثال الأول، مما يجعل الاختلاف بين الروايتين يسيراً .

٢ - الإبدال

كأن تأتي كلمة مّا في إحدى الروايتين، وتأتي كلمة أخرى في الرواية الأخرى بدلاً عنها، قد تتفق معها في المعنى، وقد لا تتفق، ولم أعثر في الأحاديث التي أقوم بدراستها على صورة الإبدال في أكثر من كلمة .

مثال إبدال كلمة بأخرى بمعناها : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ٦، ص ٥٩٤، ح ٣٤٨٢] قال : حدثني عبد الله بن محمد بن أسماء، حدثنا جويرية بن أسماء، عن نافع، عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "**عُذِّبَتْ امرأة في هِرّة ربطتها حتى ماتت، فدخلت فيها النار، لا هي أطعمتها ولا سقتها إذ حبستها، ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض .**"

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٤، ص ١٧٦٠، ح ١٥١-٢٢٤٢] قال : حدثني عبد الله ابن محمد بن أسماء الضُّبَعي، به . ولفظه : "**عُذِّبَتْ امرأة في هرة سجنتها حتى ماتت،**

فدخلت فيها النار، لا هي أطعمتها وسقتها إذ حبستها، ولا هي تركتـها تـأكل مـن خشاش الأرض ."

فجاء عنده : "**سجنتها**" بدل : "**ربطتها**".

ثم كرره مسلم بالسند المذكور في موضع آخر [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢٠٢٢ ، ح ١٣٣-٢٢٤٢] وقال في متنه : "**إذ هي حبستها**" بزيادة : "**هي** ،" وهي ليست موجودة عنده في الموضع الأول ولا عند البخاري .

ومثال إبدال كلمة بأخرى لا تتفق معها في المعنى : ما أخرجه البخاري [٣ ، جـ ١١ ، ص ٢٣٣ ، ح ٦٤١٣] قال : حدثنا محمد بن بشار ، حدثنا غندر ، حدثنا شعبة ، عن معاوية بن قُرّة ، عن أنس ، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "**اللهم لا عيـش إلا عيش الآخرة، فأصلح الأنصار والمهاجرة**".

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٣ ، ص ١٤٣١ ، ح ١٢٧-١٨٠٥] قال : حدثنا محمد بن المثنى وابن بشار (واللفظ لابن المثنى) حدثنا محمد بن جعفر ، حدثنا شعبة ، به . ولفظه : "**اللهم لا عيش إلا عيش الآخرة، فاغفر للأنصار والمهاجرة** ."

فالإبدال حصل في إحدى الكلمتين : إما في كلمة" **فـأصلح** ،" وإما في كلمة "**فـاغـفر** ،" والكلمتان متغايرتان ، وإن كانتا متقاربتين في المعنى ؛ من حيث إن الدعاء بالإصلاح أعم وأشمل من الدعاء بالمغفرة ، والله أعلم .

وتعود هذه المغايرة إلى أن الحديث اختلف فيه على محمد بن جعفر الملقب بغندر ، فرواه عنه محمد بن بشار باللفظ الأول ، ورواه عنه محمد بن المثنى - كما صرح مسلم في سنده - باللفظ الثاني ، ولا دليل في هذه المغايرة على عدم الدقة والتحري عند الشيخين ، ولا على تصرفهما في الألفاظ ، بل الأمر على العكس من ذلك ، كما هو ظاهر .

٣- التقديم والتأخير

كأن تتقدم كلمة أو جملة في إحدى الروايتين، هي متأخرة في الرواية الثانية .

مثاله في كلمة : ما أخرجه البخاري [٣ ، جـ ١٣ ، ص ١٤٠ ، ح ٧١٥٣] قال : حدثنا عثمان بن أبي شيبة ، حدثنا جرير ، عن منصور ، عن سالم بن أبي الجعد ، حدثنا أنس بن مالك رضي الله عنه قال : بينما أنا والنبي صلى الله عليه وسلم خارجان من المسجد ، فلقِيَنا رجلٌ عند سُدَّة المسجد ، فقال : يا رسول الله متى الساعة ؟ .

فقال النبي صلى الله عليه وسلم : "**ما أعددتَ لها ؟** ."

فكأن الرجل استكان ، ثم قال : يا رسول الله ، ما أعددتُ لها كبيرَ صيامٍ ولا صلاة ولا صدقة ، ولكن أحب الله ورسوله .

قال : " **أنت مع من أحببت** ."

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢٠٣٣ ، ح ١٦٤-٢٦٣٩] قال : حدثنا عثمان ابن أبي شيبة وإسحاق بن إبراهيم (قال إسحاق : أخبرنا . وقال : عثمان : حدثنا) جرير ، عن منصور ، به . إلا أنه جاء عنده : " **ما أعددتُ لها كبير صلاة ولا صيام ولا صدقة، ولكني** ... " بتقديم " الصلاة " على " الصيام " ، والباقي سواء .

ومثاله في جملة : ما أخرجه البخاري [٣ ، جـ ١١ ، ص ٢١٠ ، ح ٦٤٠٦] قال : حدثنا زهير بن حرب ، حدثنا ابن فضيل ، عن عُمارة ، عن أبي زرعة ، عن أبي هريرة ، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "**كلمتان خفيفتان على اللسان، ثقيلتان في الميزان، حبيبتان إلى الرحمن : سبحان الله العظيم، سبحان الله وبحمده** ."

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢٠٧٢ ، ح ٣١-٢٦٩٤] قال : حدثنا محمد بن عبد الله بن نمير وزهير بن حرب وأبو كُرَيب ومحمد بن طَرِيف البَجَلي قالوا : حدثنا ابن فضيل ، به . إلا أنه قدَّم جملة "**سبحان الله وبحمده**" على جملة "**سبحان الله العظيم**."

٤- الضبط

كأن تحتمل لفظة في الحديث وجهين في الضبط، فتضبط في كل رواية من روايتي *الصحيحين* على وجه منهما، وهذا الاختلاف تارة يترتب عليه اختلاف في المعنى، وتارة لا يعدو كونه وجهاً إعرابياً لا أثر له على المعنى.

فمثال الأول : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ٦، ص ٤٤٧، ح ٣٣٥٦] ومسلم [٤، جـ ٤، ص ١٨٣٩، ح ١٥١-٢٣٧٠] قالا : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا مغيرة بن عبد الرحمن القرشي، عن أبي الزناد، عن الأعرج، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : **"اختتن إبراهيم عليه السلام وهو ابن ثمانين سنة بالقدوم ."**

قال النووي [٧، جـ ١٥، ص ١٢٢] : "رواة مسلم متفقون على تخفيف " **القَدُوم** "، ووقع في روايات البخاري الخلاف في تشديده وتخفيفه".

وقال ابن حجر [٦، جـ ٦، ص ٤٤٩] : "رويناه بالتشديد عن الأَصيلي والقابسي، ووقع في رواية غيرهما بالتخفيف" انتهى.

وهذا الاختلاف له أثر في المعنى، فقد نشأ عنه اختلافهم في المراد، فقيل : القدُّوم ـ بالتشديد ـ، والمراد : قرية بالشام، وهي التي اختتن فيها إبراهيم صلى الله على نبينا وعليه وسلَّم، وقيل : القَدُوم ـ بالتخفيف ـ والمراد : آلة النجار التي استخدمها، ومنهم من قال : المراد اسم الموضع وضبطوه بالوجهين، ومنهم من عكسه [٨، جـ ٤، ص ٢٧ ؛ ٧، جـ ١٥، ص ١٢٢ ؛ ٦، جـ ٦، ص ٤٤٩].

ومثال الثاني : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ٩، ص ٣٤، ح ٥٠٨٧] ومسلم [٤، جـ ٢، ص ١٠٤٠، ح ٧٦-١٤٢٥] قالا : حدثنا قتيبة، حدثنا عبد العزيز بن أبي

حازم، عن أبيه، عن سهل بن سعد الساعدي رضي الله عنه قال : جاءت امرأة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالت : يا رسول الله، جئت أهب لك نفسي ... الحديث.

وفيه : فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**انظر ولو خاتماً من حديد**" فذهب، ثم رجع فقال : لا والله يا رسول الله، ولا خاتماً من حديد ... هذا لفظ البخاري.

وجاءت لفظة "**خاتماً**" عند مسلم مرفوعة في الموضعين.

قال النووي [٧، جـ ٩، ص ٢١٣] : "هكذا هو في النسخ : "**خاتم من حديد**"، وفي بعض النسخ : "**خاتماً**" وهو واضح، والأول صحيح أيضاً، أي : ولو حضَرَ خاتَمٌ من حديد" انتهى.

وراجعت الحديث في الطبعة العثمانية من "*صحيح مسلم*" [٩، جـ ٤، ص ١٤٣] ـ وهي طبعة متقنة ومقابلة بعدة مخطوطات ونسخ معتمدة ـ فوجدت اللفظة في الموضعين "**خاتماً**" بالنصب، موافقة لرواية البخاري، ومؤيدة لما ذكره النووي من أن الاختلاف راجع إلى اختلاف نسخ "*صحيح مسلم*".

٥- التكرار

والمراد به هنا : تكرار جزء من الحديث في إحدى الروايتين، هو غير مكرر في الرواية الأخرى.

ومثاله : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ١٣، ص ٤٩، ح ٧٠٩٣] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا ليث، عن نافع، عن ابن عمر.

ومسلم [٤، جـ ٤، ص ٢٢٢٨، ح ٤٥-٢٩٠٥] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا ليث. ح وحدثني محمد بن رمح، أخبرنا الليث، عن نافع، عن ابن عمر رضي الله

عنهما، أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو مستقبل المشرق يقول: **"ألا إن الفتنة ها هنا، من حيث يطلع قرن الشيطان."**

فقد تكررت عند مسلم خاصة جملة: **"ألا إن الفتنة ها هنا"** مرتين.

لكن نص ابن حجر [٦، جـ ١٣، ص ٥٠] على أن رواية مسلم لا تكرير فيها كرواية البخاري، مما يدل على أن الفرق الحاصل هنا بسبب اختلاف نسخ "*صحيح مسلم*" أيضاً، وأن النسخة التي كان يرجع إليها الحافظ ابن حجر موافقة لرواية البخاري، والله أعلم.

٦- تقطيع الحديث

والمراد: مجيء الحديث المروي بتمامه في أحد الكتابين، مفرقاً على موضعين أو أكثر في الكتاب الآخر.

ومن المعلوم أن تقطيع الأحاديث انتهجه البخاري ضمن ضوابط محددة ذكرها ابن حجر في "*مقدمة فتح الباري*" [١٠، ص ١٧]، ومع هذا لم أعثر في الأحاديث التي جمعتها لهذه الدراسة على حديث واحد قطّعه البخاري وذكره مسلم تاماً، وإنما وقفت على حديث قطّعه مسلم، وذكره البخاري تاماً:

أخرج البخاري [٣، جـ ٦، ص ٦٠٨، ح ٣٤٩٥، ٣٤٩٦] قال: حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا المغيرة، عن أبي الزناد، عن الأعرج، عن أبي هريرة رضي الله عنه، أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: **"الناس تبع لقريش في هذا الشأن، مسلمهم تبع لمسلمهم، وكافرهم تبع لكافرهم، والناس معادن، خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا، تجدون من خير الناس أشد الناس كراهية لهذا الشأن حتى يقع فيه."**

فهذا الحديث قطّعه مسلم على موضعين، فأخرج من أول الحديث إلى قوله : "تبع لكافرهم" في الإمارة [٤ ، جـ ٣، ص ١٤٥١ ، ح ١-١٨١٨]، وأخرج باقيه في فضائل الصحابة [٤ ، جـ ٤ ، ص ١٩٥٨ ، ح بعد ١٩٩-٢٥٢٦].

والموضعان اللذان أخرج فيهما مسلم الحديث يعادلان ما ذكره البخاري تاماً في موضع واحد، فالمغايرة إذاً صورية لاحقيقية، وهي تعود إلى الاختلاف في المنهج لا في المضمون.

المطلب الثاني : أسباب الفروق بين الروايتين

قال الحافظ ابن حجر [١ ، جـ ١ ، ص ٢٨٣] عن الإمام البخاري : "ربما كتب الحديث من حفظه، فلا يسوق ألفاظه برمتها، بل يتصرف فيه ويسوقه بمعناه".

وقال [١ ، جـ ١ ، ص ٢٨٣] عن الإمام مسلم : "كان يتحرز في الألفاظ، ويتحرى في السياق."

وقد اشتهر قوله هذا عند المتأخرين، وتناقلوه في مصنفاتهم، كالسيوطي في *تدريب الراوي* " [١١ ، جـ ١ ، ص ٩٤]، والصنعاني في *توضيح الأفكار* " [١٢ ، جـ ١ ، ص ص ٤٦ - ٤٧]، وغيرهما.

وقد أشرت أول البحث إلى أن هذا القول ربما أقام في الأذهان أن السبب الأوحد للفروق بين ألفاظ *الصحيحين* هو تصرف البخاري في الألفاظ، وتجويزه الرواية بالمعنى، مع التحرز والتحري الذي امتاز به مسلم، علماً بأن الفروق والمغايرات بين روايتي الكتابين ليست محصورة بالسبب المذكور، وأن هناك أسباباً أخرى، وإليك أهم تلك الأسباب :

١- الرواية بالمعنى

وهذه المسألة بحثها العلماء، وبسطوا الكلام عنها في كتب الاصطلاح، فمنهم من منع الرواية بالمعنى مطلقاً، ومنهم من أجازها للعالم بالألفاظ ومدلولاتها ومقاصدها، الخبيرِ بما يُحيل معانيها، ومنهم من خصَّ الجواز في غير حديث النبي صلى الله عليه وسلم، وذهب الجمهور إلى جواز الرواية بالمعنى إذا تحقق الراوي من المعنى وقطع بأدائه، قال السيوطي [١١ ، جـ ٢ ، ص ص ٩٨-٩٩]: "وهو الذي تشهد به أحوال الصحابة والسلف، ويدل عليه روايتهم القصة الواحدة بألفاظ مختلفة" انتهى.

ويمكننا بدايةً إرجاع بعض الفروق والمغايرات الواقعة بين روايتي *الصحيحين* في حديث اتفقا على إخراجه بسند واحد عن شيخ واحد إلى أن تصرفاً ما حصل في ألفاظ إحدى الروايتين، دون تحديد الكتاب وتعيين المتصرف، وإذا قام الدليل الذي يبين الرواية التي حصل فيها التصرف، فحينئذ نحكم بالدليل دون توقف، وبدونه يبقى الأمر محتملاً، والتعيين متعذراً.

وقد قام الدليل على أن بعض الأحاديث المتغايرة حصل التصرف فيها في كتاب البخاري.

مثال ذلك : قال البخاري [٣، جـ ١١ ، ص ٢١٢ ، ح ٦٤٠٧] : حدثنا محمد بن العلاء، حدثنا أبو أسامة، عن بريد بن عبد الله، عن أبي بردة، عن أبي موسى رضي الله عنه قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم : **"مثل الذي يذكر ربه والذي لا يذكر ربه مثل الحي والميت ."**

وقال مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ٥٣٩ ، ح ٢١١- ٧٧٩] : حدثنا عبد الله بن براد الأشعري ومحمد بن العلاء قالا : حدثنا أبو أسامة، عن بريد، عن أبي بردة، عن أبي

موسى، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : **"مثل البيت الذي يُذكر اللهُ فيه، والبيت الذي لا يُذكر الله فيه، مثل الحي والميت ."**

فهذا الحديث حصل التصرف في ألفاظه عند البخاري، بدليل أن أبا يعلى [١٣ ، جـ ١٣ ، ص ٢٩١ ، ح ٨٦- ٧٣٠٦] أخرج الحديث عن أبي كريب، وهو محمد بن العلاء بالسند المذكور فذكر مثل لفظ مسلم، وأخرجه عن أبي يعلى : ابن حبان [١٤ ، جـ ٣، ص ١٣٥ ، ح ٨٥٤] كذلك، كما أخرجه باللفظ المذكور : أبو عوانة والإسماعيلي من طرق عن أبي أسامة، به [٦ ، جـ ١١ ، ص ٢١٤].

قال ابن حجر [٦ ، جـ ١١ ، ص ٢١٤] : "فتوارُدُ هؤلاء على هذا اللفظ يدل على أنه هو الذي حدَّث به بريد بن عبد الله شيخُ أبي أسامة، وانفرادُ البخاري باللفظ المذكور دون بقية أصحاب أبي كريب وأصحاب أبي أسامة يشعر بأنه رواه من حفظه أو تجوز في روايته بالمعنى الذي وقع له، وهو أن الذي يوصف بالحياة والموت حقيقة هو الساكن لا السكن ..." انتهى .

بيد أن بعض الأحاديث المتغايرة بسبب التصرف في الألفاظ والرواية بالمعنى، لم تتحدد فيها الرواية التي وقع فيها التصرف، مما يجعلنا نتوقف عن تعيينها :

مثال ذلك : قال البخاري [٣ ، جـ ٦ ، ص ٥٩٤ ، ح ٣٤٨٢] : حدثنا عبد الله ابن محمد بن أسماء، حدثنا جويرية بن أسماء، عن نافع، عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : **"عُذِّبت امرأة في هرة ربطتها حتى ماتت فدخلت فيها النار، لا هي أطعمتها ولا سقتها إذ حبستها، ولا هي تركتها تأكل من خَشاش الأرض ."**

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ص ١٧٦٠ ، ٢٠٢٢ ، ح ٢٢٤٢] بالسند المذكور، وقال : "سجنتها" بدل : " **ربطتها** ."

وليس بين أيدينا ما يشعر بتعيين المتسبب، ولا ما يدل على الرواية التي وقع التصرف فيها، وفي هذه الحالة نكون أمام احتمال أن يكون المتصرف هو البخاري، أو مسلماً، أو شيخهما الذي أخرجا هذا الحديث عنه، وذلك بأن يكون حدث البخاري بلفظ، وحدث مسلماً بلفظ آخر، بيد أن كلام ابن حجر السابق حول تحري الإمام مسلم ربما أبعد احتمال تسببه المباشر، والله أعلم.

وقد بلغ عدد الأحاديث التي ترجع الفروق فيها إلى الرواية بالمعنى والتصرف في الألفاظ (٢٣) ثلاثة وعشرين حديثاً، ولاشك أن نسبة (٢٣) ثلاثة وعشرين من (١٧٧) سبعة وسبعين ومئة حديث ـ مجموع الأحاديث التي لم تتطابق ألفاظها ـ نسبة قليلة، مما يجعلنا ننفي بشدة أن يكون التصرف في الألفاظ هو السبب الأوحد لكل الفروق والمغايرات بين ألفاظ *الصحيحين*.

٢- اختصار المتون

قد يختصر أحد الشيخين الحديث الذي أخرجاه من طريق واحد، فيقتصر على رواية بعضه، ويرويه الآخر تاماً، فيحصل تفاوت بين الروايتين طولاً وقصراً، ويكون هذا بسبب الاختصار.

وللعلماء في جواز اختصار الحديث أقوال: فمنهم من منعه مطلقاً، ومنهم من أجازه مطلقاً، ومنهم من شرط لجوازه أن يكون مروياً بتمامه في موضع آخر عنده أو عند غيره.

قال ابن الصلاح [١٥، ص ١٩٠]: "والصحيح التفصيل، وأنه يجوز ذلك من العالم العارف إذا كان ما تركه متميزاً عما نقله غيرَ متعلق به، بحيث لا يختل البيان ولا تختلف الدلالة فيما نقله بترك ما تركه."

وقد وقع في كتاب البخاري اختصار لبعض الأحاديث التي رواها مسلم تامة، كما وقع في كتاب مسلم اختصار لبعض الأحاديث التي رواها البخاري تامة، مما يدل على أن الاختصار للأحاديث ليس خاصا بالبخاري، وإن كان في كتابه أكثر منه في كتاب مسلم.

مثال الاختصار عند البخاري: قوله [٣، جـ ١، ص ٦٦٧، ح ٤٦٩]: حدثنا قتيبة، حدثنا الليث، عن سعيد بن أبي سعيد، أنه سمع أبا هريرة يقول: بعث رسول الله صلى الله عليه وسلم خيلا قبل نجد، فجاءت برجل من بني حنيفة يقال له: ثمامة بن أثال، فربطوه بسارية من سواري المسجد.

وكرره في موضع آخر [٣، جـ ٥، ص ٩٠، ح ٢٤٢٢] وزاد: فخرج إليه رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: "**ما عندك ياثمامة ؟**" قال: عندي يامحمد خير - فذكر الحديث - فقال: "**أطلقوا ثمامة**." هكذا رواه البخاري مختصرا من هذه الطريق.

ورواه مسلم [٤، جـ ٣، ص ١٣٨٦، ح ٥٩- ١٧٦٤] بالسند المتقدم، فذكر قصة إسلام ثُمامة كاملة وطوّله، فجاء عنده في أكثر من صفحة من المطبوع.

ومثال الاختصار عند مسلم: قوله [٤، جـ ٣، ص ١٥٤٠، ح ٣٣- ١٨٠٢]: حدثنا محمد بن عباد وقتيبة بن سعيد قالا: حدثنا حاتم - وهو ابن إسماعيل - عن يزيد بن أبي عبيد، عن سلمة بن الأكوع قال: خرجنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى خيبر. ثم إن الله فتحها عليهم، فلما أمسى الناس اليوم الذي فتحت عليهم أوقدوا نيراناً كثيرة، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "**ما هذه النيران ؟، على أي شيء توقدون؟**" قالوا: على لحم. قال: "**على أي لحم ؟**" قالوا: على لحم حُمُر إنسية. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "**أهريقوها، واكسروها**." فقال رجل: يا رسول الله أو نُهَريقوها ونغسلها ؟ قال: " أو ذاك."

ورواه البخاري [٣، جـ ١٠، ص ٥٥٣، ح ٦١٤٨] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا حاتم بن إسماعيل، به . وزاد في أوله قصة حُداء عامر بن الأكوع بالقوم، ودعاء النبي صلى الله عليه وسلم له بالرحمة، وزاد في آخره قصة استشهاده .

وتجدر الإشارة إلى أن معظم الأحاديث التي اختصرها البخاري في موضع أخرجها في موضع آخر كاملة أو مشتملة على الجزء المختصر، وقد يختصر الحديث ولا يورده مرة أخرى، لكن يكون المحذوف منه غالباً الجمل الموقوفة، فهو في هذا يقتصر على الجزء المرفوع منه .

نقل ابن حجر [١٠، ص ١٧] عن محمد بن طاهر المقدسي قوله : "وأما اقتصاره - يعني البخاري - على بعض المتن ثم لا يذكر الباقي في موضع آخر، فإنه لا يقع له ذلك في الغالب إلا حيث يكون المحذوف موقوفاً على الصحابي، وفيه شيء قد يحكم برفعه، فيقتصر على الجملة التي يحكم لها بالرفع ويحذف الباقي ؛ لأنه لا تعلق له بموضوع كتابه" ثم أورد مثالاً على هذا .

٣- جمع الطرق

إذا كان الحديث عند المصنف عن أكثر من شيخ، جاز له أن يجمع بين طرقهم في إسناد واحد، مع استخدام صيغة تبين صنيعه .

فإن اتفقوا جميعاً على لفظ الحديث : جاز له الجمع بين طرقهم دون قيد، كقول مسلم [٤، جـ ١، ص ١٩٤، ح ٣٥٧-٢٠٩] : حدثنا عبيد الله بن عمر القواريري ومحمد بن أبي بكر المقدَّمي ومحمد بن عبد الملك الأموي، قالوا : حدثنا أبو عوانة ... .

وإن اختلفوا لفظاً مع اتحاد المعنى :

أ) فإما أن يختار المصنف لفظ أحدهم، ويبين ذلك تصريحاً : كقول مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ١٩٦ ، ح ٣٦٣-٢١٣] : حدثنا محمد بن المثنى وابن بشار - واللفظ لابن المثنى - ...، أو باتباع طريقة مشعرة بذلك : كقول مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ٢٠٦ ، ح ٧-٢٢٨] : حدثنا عبد بن حميد وحجاج بن الشاعر كلاهما عن أبي الوليد . قال عبد : حدثني أبو الوليد ...، فذكر " عبد " مرة ثانية مشعرا باختيار لفظه .

ب) وإما أن يجمع بين ألفاظهم - وهذا خاصة في حال تقاربها - مع قوله : ألفاظهم متقاربة ، أو : تقاربوا في اللفظ ، أو نحو ذلك ، كقول مسلم [٤ ، جـ ١ ، ٣٨٢ ، ص ٣٤ ، ح ٣٤-٥٣٨] : حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة وزهير بن حرب وابن نمير وأبو سعيد الأشج - وألفاظهم متقاربة - قالوا : حدثنا ابن فضيل ... وقوله [٤ ، جـ ٣ ، ص ١٢٦٩ ، ح ٨-١٦٤٩] : حدثنا عبد الله بن براد الأشعري ومحمد بن العلاء الهمداني - وتقاربا في اللفظ - قالا : حدثنا أبو أسامة ... . وهذا الأخير قبله العلماء على جواز الرواية بالمعنى ، وفي المسألة تفريعات أخرى لا يتسع المقام لبسطها [١١ ، جـ ٢ ، ص ص ١١١ - ١١٢] .

ويعدُّ جمع طرق الحديث في إسناد واحد من أكثر الأسباب أمثلة على وقوع اختلافات ومغايرات بين ألفاظ *الصحيحين* .

مثال ذلك : قال مسلم [٤ ، جـ ٣ ، ص ١٤٩٨ ، ح ١٠٩-١٨٧٧] : حدثنا محمد ابن المثنى وابن بشار قالا : حدثنا محمد بن جعفر ، حدثنا شعبة ، عن قتادة قال : سمعت أنس بن مالك يحدث عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : **"ما من أحدٍ يدخل الجنةَ يُحِبُّ أن يرجع إلى الدنيا وأنَّ له ما على الأرض من شيء غيرُ الشهيد، فإنه يتمنى أن يرجع فيُقتلَ عشر مرات ؛ لما يرى من الكرامة ."**

وقال البخاري [٣ ، جـ ٦ ، ص ٣٩ ، ح ٢٨١٧] : حدثنا محمد بن بشار ، حدثنا غندر ، حدثنا شعبة قال : سمعت قتادة قال : سمعت أنس بن مالك رضي الله عنه ، عن

النبي صلى الله عليه وسلم قال : **"ما أحدٌ يدخل الجنةَ يُحِبُّ أن يرجع إلى الدنيا وله ما على الأرض من شيء إلا الشهيد، يتمنى أن يرجع إلى الدنيا فيقتل عشر مرات ؛ لما يرى من الكرامة ."**

مثال آخر : قال مسلم [٤ ، جـ ٢ ، ص ١٠٦١ ، ح ١٢٥-١٤٣٨] : حدثنا يحيى ابن أيوب وقتيبة بن سعيد وعلي بن حُجْر قالوا : حدثنا إسماعيل بن جعفر ، أخبرني ربيعة ، عن محمد بن يحيى بن حَبّان ، عن ابن مُحَيْرِيزٍ أنه قال : دخلت أنا وأبو صِرْمَةَ على أبي سعيد الخدري ، فسأله أبو صرمة فقال : يا أبا سعيد ، هل سمعتَ رسول الله صلى الله عليه وسلم يذكر العَزْل ؟ فقال : نعم ، غزونا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم غزوةَ بَلْمُصْطَلِق ، فسبينا كرائم العرب ، فطالت علينا العُزْبةُ ، ورغبنا في الفداء ، فأردنا أن نستمتع ونعزل ، فقلنا : نفعل ورسول الله صلى الله عليه وسلم بين أظهرنا لا نسأله ! فسألْنا رسولَ الله صلى الله عليه وسلم ، فقال : **"لا عليكم أن لا تفعلوا، ما كتب الله خَلْقَ نسمة هي كائنة إلى يوم القيامة إلا ستكون ."**

وقال البخاري [٣ ، جـ ٧ ، ص ٤٩٤ ، ح ٤١٣٨] : حدثنا قتيبة بن سعيد ، أخبرنا إسماعيل بن جعفر ، عن ربيعة بن أبي عبد الرحمن ، عن محمد بن يحيى بن حَبّان ، عن ابن مُحَيْرِيز أنه قال : دخلت المسجد فرأيت أبا سعيد الخدري فجلست إليه ، فسألته عن العزل ؟ قال أبو سعيد : خرجنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم في غزوة بني المصطلق ، فأصبنا سبياً من سبي العرب ، فاشتهينا النساء ، واشتدت علينا العُزبة ، وأحببنا العزل ، فأردنا أن نعزل ، وقلنا : نعزل ورسولُ الله صلى الله عليه وسلم بين أظهرنا قبل أن نسأله ؟ فسألناه عن ذلك ؟ فقال : **"ما عليكم أن لا تفعلوا، ما من نسمة كائنة إلى يوم القيامة إلا وهي كائنة ."**

وتجدر الإشارة إلى أن جمع الطرق كثير ظاهر في كتاب مسلم، ونادر جداً في كتاب البخاري، مما يجعلنا نحكم على الفروق والمغايرات بين الروايتين لهذا السبب، بأن المتسبب فيها غالباً هو الإمام مسلم، والله أعلم.

٤- الوهم

توجد فروق ومغايرات بين روايتي *الصحيحين* من جراء حدوث وهم في أحد الكتابين، سلم منه الكتاب الآخر، ويتوقف الحكم بالوهم على رواية بعينها على وجود ما يدل على ذلك، كمخالفتها لطرق كثيرة اتفقت على صيغة واحدة، أو الوقوف على نص من إمام معتبر يفيد أن هذه الرواية حصل فيها الوهم، أو نحو ذلك.

وفي الأحاديث التي قمت بدراستها حصل الوهم في ثلاثة منها فقط، هي :

الحديث الأول : أخرج البخاري [٣، جـ ٤، ص ٢٢٢، ح ١٩٥٠] قال : حدثنا أحمد بن يونس، حدثنا زهير، عن يحيى، عن أبي سلمة قال : سمعت عائشة رضي الله عنها تقول : كان يكون عليَّ الصوم من رمضان، فما أستطيع أن أقضيه إلا في شعبان. قال يحيى : الشغل من النبي، أو بالنبي صلى الله عليه وسلم.

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٢، ص ٨٠٢، ح ١٥١- ١١٤٦] بسنده ومتنه سواء، إلا جملة : "قال يحيى" فهي غير مذكورة عنده، وجاء مقول يحيى متصلاً بكلام عائشة رضي الله عنها، كأنه تتمة له.

وهذا إدراج في رواية مسلم، نصَّ عليه ابن حجر [٦، جـ ٤، ص ٢٢٥] وقد سلمت منه رواية البخاري.

ويدل على هذا أن مسلماً [٤، جـ ٢، ص ٨٠٣، ح بعد ١٥١- ١١٤٦] روى بعده عن محمد بن رافع قال : حدثنا عبد الرزاق، أخبرنا ابن جريج، حدثني يحيى بن

سعيد، بهذا الإسناد، وقال : فظننت أن ذلك لمكانها من النبي صلى الله عليه وسلم، يحيى يقوله .

الحديث الثاني : أخرج البخاري [٣، جـ ٢، ص ٥٠٦، ح ٩٤٦ ، جـ ٧، ص ٤٧١ ، ح ٤١١٩] قال : حدثنا عبدالله بن محمد بن أسماء، حدثنا جويرية بن أسماء، عن نافع، عن ابن عمر رضي الله عنهما قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم يوم الأحزاب : "**لايصلين أحد العصر إلا في بني قريظة ...**" الحديث .

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٣، ص ١٣٩١ ، ح ٦٩- ١٧٧٠] بالسند المذكور، وقال: "**الظهر**" بدل : "**العصر**."

قال ابن حجر [٦ ، جـ ٧، ص ٤٧١] : "كذا وقع في جميع النسخ عند البخاري، ووقع في جميع النسخ عند مسلم : "**الظهر**." مع اتفاق البخاري ومسلم على روايته عن شيخ واحد بإسناد واحد، وقد وافق مسلماً أبو يعلى وآخرون، وكذلك أخرجه ابن سعد [١٦ ، جـ ٢ ، ص ٧٦] عن أبي غسان مالك بن إسماعيل عن جويرية بلفظ : "**الظهر**"، وابنُ حبان من طريق أبي غسان كذلك، ولم أره من رواية جويرية إلا بلفظ "**الظهر**،" غير أن أبا نعيم في *المستخرج*" أخرجه من طريق أبي حفص السُّلمي عن جويرية فقال : "**العصر**" انتهى .

قلت : وكذلك رواه البيهقي [١٧ ، جـ ٤ ، ص ٦] من طريق أبي حفص السُّلمي وقال أيضاً : "*العصر*."

قال ابن حجر [٦ ، جـ ٧، ص ٤٧٢] : "الذي يظهر من تغاير اللفظين أن عبد الله ابن محمد بن أسماء شيخ الشيخين فيه لما حدث به البخاري حدث به على هذا اللفظ، ولما حدث به الباقين حدثهم به على اللفظ الأخير، وهو الذي حدث به جويرية، بدليل موافقة أبي غسان له عليه، بخلاف اللفظ الذي حدث به البخاري، أو أن البخاري كتبه

من حفظه ولم يراع اللفظ ، كما عرف من مذهبه في تجويز ذلك ، بخلاف مسلم ؛ فإنه يحافظ على اللفظ كثيراً ، وإنما لم أجوز عكسه لموافقة من وافق مسلماً على لفظه بخلاف البخاري ، لكن موافقة أبي حفص السلمي له تؤيد الاحتمال الأول."

قلت : احتمال أن يكون الاختلاف في هذا الحديث من قبيل التصرف في الألفاظ والرواية بالمعنى بعيد جداً ، فالظهر غير العصر ! .

ثم إن رواية أبي حفص السُّلَمي عن جويرية بلفظ "**العصر**" عند أبي نعيم والبيهقي ، تجعل الاختلاف فيه على الطبقة الأعلى من طبقة الشيخين ، وليس على طبقة الشيخين ، فقد رواه أبو غسان عن جويرية بلفظ " **الظهر** " ورواه أبو حفص عنه بلفظ "**العصر** ،" واضطربت رواية عبدالله بن أسماء عنه ، فرواه عنه مسلم باللفظ الأول ، والبخاري باللفظ الثاني ، وهذا يبعد احتمال أن يكون المتسبب فيه هو الإمام البخاري .

ثم إن الأخبار الدالة على قوة حفظ البخاري وضبطه وفرط ذكائه كثيرة جداً ، ويستحيل على من هذا وصفه أن يروي هذا الحديث فيروي الحديث بالمعنى ويتصرف في لفظه إلى درجة تبديل الظهر بالعصر ! ! .

وبناء على هذا ، فلا يبقى إلا الاحتمال الأول ، وهو أن عبد الله بن محمد بن أسماء حدث به على وجهين ، والله أعلم .

الحديث الثالث : أخرج البخاري [٣ ، جـ ١١ ، ص ١٠٥ ، ح ٦٣٠٩] قال : حدثنا هُدْبة ، حدثنا همام ، حدثنا قتادة ، عن أنس رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**الله أفرح بتوبة عبده من أحدكم سقط على بعيره وقد أضله في أرض فلاة .**"

ومعنى "**سقط على بعيره** " : عثر على موضعه ووقع عليه ، كما يسقط الطائر على وكره . [٨ ، جـ ٢ ، ص ٣٧٨] .

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢١٠٥ ، ح ٨- ٢٧٤٧] قال : حدثنا هدّاب بن خالد، حدثنا همام به . وجاء عنده : "**استيقظ**" بدل : "**سقط** ."

قال النووي [٧، جـ ١٧ ، ص ٦٣] : "هكذا هو في جميع النسخ "**إذا استيقظ على بعيره**" وكذا قال القاضي عياض : إنه اتفقت عليه رواة صحيح *مسلم*، قال ـ يعني: عياضاً ـ : قال بعضهم : وهو وهم، وصوابه : إذا سقط على بعيره، أي : وقع عليه وصادفه من غير قصد."

وقد جاء في الحديث الآخر عن ابن مسعود ـ [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢١٠٣ ، ح ٣- ٢٧٤٤]ـ قال : "**أرجع إلى مكاني الذي كنت فيه فأنام حتى أموت، فوضع رأسه على ساعده ليموت فاستيقظ وعنده راحلته** ،" وفي كتاب البخاري ـ [٣، جـ ١١ ، ص ١٠٥ ، ح ٦٣٠٨]ـ : "**فنام نومة ثم رفع رأسه فإذا راحلته عنده**."

قال القاضي : وهذا يصحح رواية "**استيقظ** ." قال : ولكن وجه الكلام وسياقه يدل على "**سقط**" كما رواه البخاري ."

ومما ينبه إليه هنا أن "هُدْبة" كما جاء في البخاري، و "هَدّاب" كما جاء في مسلم : رجل واحد، ورد في اسمه قولان [١٨ ، ص ٥٧١] .

تلك هي الأحاديث الثلاثة التي كان سبب المغايرة فيها الوهم، وقد تبين من خلال ما تقدم أن الوهم في الحديثين الأول والثالث حاصل في كتاب مسلم، وأما الحديث الثاني فالأمر فيه محتمل، مع ترجيح أن يكون الواهم فيه هو عبد الله بن محمد بن أسماء شيخ البخاري ومسلم في هذا الحديث، والله أعلم .

٥- اختلاف الروايات

من المعلوم أن كتب الحديث ومعظم كتب العلم سمعها من أصحابها تلامذة متعددون في أزمنة متفرقة، وإذا كان الكتاب كأحد *الصحيحين* شهرة وقبولاً، ومؤلفه

كأحد الإمامين الجليلين البخاري ومسلم علما وفضلا ، كثرت رواته ، وتعددت مجالس سماعهم ، بالإضافة إلى أن صاحب الكتاب طول مدة قراءة كتابه وتكرار ذلك يعمل في كتابه ضربا وكشطا وإلحاقا وتصحيحا ، فتكثر حينئذ الروايات ، وتقع فيما بينها الاختلافات .

وتكون الاختلافات بين روايات الكتاب الواحد سببا لوقوع مغايرات وفروق بين روايتي *الصحيحين* في الحديث المروي من طريق واحد عن شيخ واحد .

مثال ذلك : حديث الشيخين [٣، جـ ٢ ، ص ٢٠٣ ، ح ٦٨٧ ؛ ٤ ، جـ ١ ، ص ٣١١ ، ح ٩٠- ٤١٨] في خروجه صلى الله عليه وسلم للصلاة في مرضه الذي توفي فيه .

فقد اشتمل هذا الحديث على عدة مغايرات بين روايتي *الصحيحين* بسبب اختلاف الروايات :

١- جاء عند البخاري : "فاغتسل فذهب لينوء فأغمي عليه."

وعند مسلم : "ثم ذهب" بدل : "فذهب."

وجاء في رواية أخرى لكتاب البخاري عزاها ابن حجر [٦ ، جـ ١ ، ص ٢٠٥] إلى الكشميهني بمثل لفظ مسلم.

٢ - جاء عندهما : "ينتظرون النبي صلى الله عليه وسلم لصلاة العشاء الآخرة ."

قال ابن حجر [٦ ، جـ ١ ، ص ٢٠٥] : "... لصلاة العشاء ،" ثم قال : "في رواية المستملي والسرخسي : لصلاة العشاء الآخرة ."

٣- جاء عند البخاري : "فجعل أبو بكر يصلي وهو يأتم بصلاة النبي صلى الله عليه وسلم ."

وعند مسلم : "قائم" بدل : "يأتم ."

قال ابن حجر [٦ ، جـ ١ ، ص ٢٠٥] : "قوله " وهو قائم "كذا للأكثر ، وللمستملي والسرخسي : "وهو يأتم ."

ويستفاد من المثالين الأخيرين أن متن "*صحيح البخاري* "المطبوع مع " *فتح الباري*" على غير الرواية التي شرح عليها ابن حجر الكتاب .

مثال آخر : قال البخاري [٣، جـ ١٠ ، ص ٤١٥ ، ح ٥٩٧١] حدثنا قتيبة بن سعيد ، حدثنا جرير ، عن عمارة بن القعقاع بن شبرمة ، عن أبي زرعة ، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : جاء رجل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : يارسول الله ، من أحق بحسن صحابتي ؟ قال : "**أمك** ". قال : ثم من ؟ قال : "**أمك** ". قال : ثم من ؟ قال : "**أمك** ". قال : ثم من ؟ قال : " **ثم أبوك** ."

وقال مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ١٩٧٤ ، ح ١ - ٢٥٤٨] : حدثنا قتيبة بن سعيد وزهير بن حرب ، قالا : حدثنا جرير ، به .

وجاء عنده : قال : "**أمك** "... قال : "**ثم أمك** "... قال : "**ثم أمك**" بزيادة "ثم " في المرتين الثانية والثالثة ، دون الأولى .

وقد راجعت الحديث في "*صحيح البخاري* " في مصورة عن طبعة دار الطباعة العامرة بالآستانة [١٩ ، جـ ٨ ، ص ٢] المأخوذة عن النسخة اليونينية المتميزة بدقتها وتسجيل فروق الروايات ومغايرات النسخ على حواشيها ، فرأيت النص على حاشيتها مثل ما جاء عند مسلم تماماً ، ورمز إليه برمز رواية أبي ذَرّ الهَرَوِيّ ، وصحح عليه .

٦- اختلاف النسخ

إن كثرة النسخ الخطية للكتب المشهورة أمثال *الصحيحين* أمر معلوم ، وهذه النسخ بالنظر إلى تباعد زمانها ، واختلاف مكان نسخها ، وتفاوت نُسّاخها خبرة ودُرْبة ، يقع

فيما بينها فروق ومغايرات، وهذا يعلمه كل من عايش عدة مخطوطات لكتاب واحد وقابل نسخه ببعضها.

وقد بدت لي المهمة صعبة لإثبات أمثلة على المغايرات بين *الصحيحين* بسبب اختلاف النسخ، وبخاصة أن الكتابين لم يحققا إلى الآن التحقيق العلمي، ولم يراع في طبعاتهما الموجودة إثبات مغايرات النسخ الخطية، إضافة إلى صعوبة الرجوع إلى عدة نسخ خطية لكل من *الصحيحين* للكشف عن تلك الفروق.

بيد أني هديت إلى بعض الطبعات القديمة *للصحيحين*، تلك التي اعتنت بالفروق، وأثبتت مغايرات النسخ على حواشيها، كطبعة الآستانة *لصحيح البخاري* ـ تقدم ذكرها قريباً ـ، والطبعة العثمانية *لصحيح مسلم*، وقد جاء فيها أنه تم الاعتماد في طباعتها على عدة مخطوطات ونسخ قديمة، بالإضافة إلى ماذكره ابن حجر في ثنايا شرحه "*فتح الباري*"، مما أمكنني الوقوف على أمثلة لأحاديث اشتملت على فروق ومغايرات بسبب اختلاف النسخ.

مثال ذلك: قال البخاري [٣، جـ ٧، ص ٥٢٦، ح ٤١٩٤]: حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا حاتم، عن يزيد بن أبي عبيد قال: سمعت سلمة بن الأكوع يقول: خرجت قبل أن يؤذن بالأولى، وكانت لقاح رسول الله صلى الله عليه وسلم ترعى بذي قَرَد ... الحديث.

وفيه: ثم اندفعت على وجهي حتى أدركتهم وقد أخذوا يستقون من الماء.

وجاء عند مسلم [٤، جـ ٣، ص ١٤٣٢، ح ١٣١ - ١٨٠٦]: ثم اندفعت على وجهي حتى أدركتهم بذي قَرَد وقد أخذوا ... . فزاد ": "بذي قَرَد".

وراجعت الطبعة العثمانية *لصحيح مسلم* [٩، جـ ٥، ص ١٨٩] فوجدت على حاشيتها مايشير إلى وجود نسخة من "*صحيح مسلم*" بدون هذه الزيادة، موافقة لما جاء

في البخاري، مما أظهر لي أن الاختلاف بين لفظي *الصحيحين* في هذا الحديث بسبب اختلاف نسخ "*صحيح مسلم*".

ومما يؤكد هذا : أن الحديث رواه النسائي [٢٠ ، جـ ٦ ، ص ٢٤٣، ح ١٠٨١٤] عن قتيبة بالسند المذكور، بمثل لفظ البخاري .

وبعد، فهذه أبرز صور الفروق والمغايرات الواقعة بين ألفاظ *الصحيحين*، وهي تدل بوضوح على أنها لا ترجع إلى سبب واحد بل إلى أسباب متعددة، وأن المتسبب فيها ليس واحدا، بل تارة يكون أحد الشيخين، وتارة يكون شيخهما الذي أخرجا الحديث عنه، وتارة ترجع إلى من دون الشيخين من رواة *الصحيحين* أو نساخهما، مما يجعل دعوى ابن حجر في أن البخاري يتصرف في الألفاظ ويجوز الرواية بالمعنى صادقة على جزء من الأحاديث المشتملة على الفروق، لا على جميعها .

الملاحق [٣]

ملحق رقم (١)

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
١	عثمان بن أبي شيبة	عائشة بنت أبي بكر	بعد ٦٧٩٢	٣ : ١٣١٣- بعد٥(١٦٨٥)
٢	قتيبة بن سعيد	عبد الله بن عمر	٧٣٣٧	٣ : ١٤٩٢- بعد٩٥(١٨٧٠)

---

٣ سردت في هذه الملاحق الأحاديث التي تمت دراستها ، ورتبتها في جداول ، وذكرت في كل حديث اسم الشيخ الذي أخرجه الشيخان عنه ، واسم الصحابي الذي رواه ، وعزوت الحديث إلى موضعه في *الصحيحين* : بذكر رقمه في "*صحيح البخاري*"، وذكر رقم الجزء والصفحة ورقم الحديث العام والخاص في "*صحيح مسلم*"؛ ليسهل الوقوف عليه ، ورتبت الأحاديث على أسماء الشيوخ ، ورقمتها برقم تسلسلي في الجداول كلها .

٣	محمد بن عبدالله بن نمير	عبد الله بن مسعود	بعد ١١٩٩	١ : ٢٨٣- بعد٣٤(٥٣٨)

ملحق رقم (٢)

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
٤	عثمان بن أبي شيبة	عبد الله بن مسعود	بعد(٥٠٣٢)	١ : ٥٤٤-٢٢٨(٧٩٠)
٥	محمد بن بشار	البراء بن عازب	بعد(١٣٦٩)	٤ : ٢٢٠١-٧٣(٢٨٧١)

ملحق رقم (٣)

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
٦	أحمد بن يونس	عبد الله بن عمر	(٧٠٢٠)	٤ : ١٨٦٢بعد١٩(٢٣٩٣)
٧	إسحاق بن راهويه	عبد الله بن مسعود	(٣٤٢٩)	١ : ١١٥-١٩٨(١٢٤)
٨		عمر بن الخطاب	(٤٦١٩)	٤ : ٢٣٢٢بعد٣٣(٣٠٣٢)
٩		المسيب بن حزن	(٤٦٧٥)	١ : ٥٤ – ٤٠ (٢٤)
١٠		أبو بكر الصديق	(٢٤٣٩)	٤ : ٢٣١٠بعد٧٥ (٢٠٠٩)
١١	بشر بن خالد	عبد الله بن مسعود	(٤٧١٥)	٤ : ٢٣٢١بعد ٢٩(٣٠٣٠)
١٢			(٦١٦٨)	٤ : ٢٠٣٤بعد١٦٥(٢٦٤٠)
١٣	سليمان بن داود العتكي	عائشة بنت أبي بكر	(٢٦٦١)	٤ : ٢١٣٧-٥٧(٢٧٧٠)
١٤	عبد الله بن أبي شيبة	عبد الله بن مسعود	(٢٩٣٤)	٣ : ١٤١٩-١٠٩(١٧٩٤)
١٥		عائشة بنت أبي بكر	(٥٦٧٤)	٤ : ١٨٩٣بعد٨٥(٢٤٤٤)
١٦			(٤١١٧)	٣ : ١٣٨٩-٦٥(١٧٦٩)
١٧			(٥٧٥٠)	٤ : ١٧٢٢بعد ٤٦(٢١٩١)
١٨	عبد الله بن محمد بن أسماء	أبو هريرة	(٣٣٨٧)	٤ : ١٨٤٠بعد١٥٢(٢٣٧٠)
١٩	عثمان بن أبي شيبة	البراء بن عازب	(٩٥٥)	٣ : ١٥٥٤بعد٧(١٩٦١)
٢٠		عبد الله بن مسعود	(٧٥١٣)	٤ : ٢١٤٧ – ٢٠ (٢٧٨٦)
٢١		عائشة بنت أبي بكر	(٦٧٩٢)	٣ : ١٣١٣ بعد ٥ (١٦٨٥)

٢٢	عمر بن حفص بن غياث	عبد الله بن مسعود	(١٨٣٠)	٤ : ١٧٥٥-بدون (٢٢٣٤)
٢٣	قتيبة بن سعيد	أنس بن مالك	(٥٣٠٠)	٤ : ١٩٥٠بعد١٧٧(٢٥١١)
٢٤		جابر بن عبد الله	(٤٠٥٢)	٢ : ١٠٨٨بعد٥٦(١٤٦٦)
٢٥		جندب بن عبد الله البجلي	(٥٥٠٠)	٣ : ١٥٥٢بعد ٢ (١٩٦٢)
٢٦		سعد بن أبي وقاص	(٤٠٥٧)	٤ : ١٨٧٦بعد ٤٢(٢٤١٢)
٢٧		سلمة بن الأكوع	(٤٢٧٠)	٣: ١٤٤٨بعد١٤٨(١٨١٥)
٢٨		سهل بن سعد	(٩١٧)	١ : ٣٨٧ – ٤٥ (٥٤٤)
٢٩			(١٢١٨)	١ : ٣١٧ – ١٠٣ (٤٢١)
٣٠			(١٢٣٤)	١ : ٣١٧ – ١٠٣ (٤٢١)
٣١			(٥٥٩١)	٣ : ١٥٩٠بعد٨٦(٢٠٠٦)
٣٢		عبد الله بن عمر	(٧٥٣)	١ : ٣٨٨ – ٥١ (٥٤٧)
٣٣			(٧٠٣٢)	٤ : ١٨٦٠بعد١٦(٢٣٩١)
٣٤		عبد الله بن مسعود	(٤٩٣١)	٤ : ١٧٥٥بعد١٣٧(٢٢٣٤)
٣٥		أبو قتادة	(٧١٧٠)	٣ : ١٣٧٠بعد٤١(١٧٥١)
٣٦	محمد بن بشار	أنس بن مالك	(٢٩٢٢)	٣ : ١٦٤٦بعد ٢٥(٢٠٧٦)
٣٧			(٢٨٥٧)	٤ : ١٨٠٣ بعد٤٩(٢٣٠٧)
٣٨			(٦٥٥٧)	٤ : ٢١٦١ بعد٥١(٢٨٠٥)
٣٩		البراء بن عازب	(٢٦٩٨)	٣ : ١٤١٠- ٩١(١٧٨٣)
٤٠			(٦٦٥٤)	٣ : ١٦٣٦ بعد٣(٢٠٦٦)
٤١		جندب بن عبد الله البجلي	(٤٩٥١)	٣: ١٤٢٢بعد١١٥(١٧٩٧)
٤٢		علي بن أبي طالب	(٧٥٥٢)	٤ : ٢٠٤٠ بعد٧(٢٦٤٧)
٤٣		أبو سعيد الخدري	(٣٤٧٠)	٤ : ٢١٩٩ – ٤٨ (٢٧٦٦)
٤٤		أبو موسى الأشعري	(٦٣٩٨)	٤ : ٢٠٨٧ بعد٧٠(٢٧١٩)
٤٥		أبو هريرة	(٣٤٢٣)	١ : ٣٨٤ بعد٣٩(٥٤١)
٤٦			(٣٠٧٢)	٢ : ٧٥١ بعد١٦١(١٠٦٩)

٤٧			(٥٨٦٤)	٣ : ١٦٥٤ بعد٥١(٢٠٨٩)
٤٨			(٢٣٢٤)	٤ : ١٨٥٨ بعد١٣(٢٣٨٨)
٤٩	محمد بن أبي بكر المقدمي	أنس بن مالك	(١٠٢١)	٢ : ٦١٤-١٠(٨٩٧)
٥٠	محمد بن المثنى	البراء بن عازب	(٢٨٧٤)	٣ : ١٤٠١ بعد٨٠(١٧٧٦)
٥١		حارثة بن وهب	(٦٦٥٧)	٤ : ٢١٩٠ بعد٤٦(٢٨٥٣)
٥٢		حذيفة بن اليمان	(٥٦٣٣)	٣ : ١٦٣٧ بعد٤(٢٠٦٧)
٥٣		سعد بن أبي وقاص	(٣٧٢٥)	٤ : ١٨٧٦ بعد٤٢(٢٤١٢)
٥٤		عبد الله بن عباس	(٨٥٧)	٢ : ٦٥٨ بعد٦٨(٩٥٤)
٥٥		عبد الله بن مسعود	(٥٩٤٨)	٣: ١٦٧٨بعد١٢٠(٢١٢٥)
٥٦	هدبة أو هداب بن خالد	أبو موسى الأشعري	(٥٠٢٠)	١ : ٥٤٩ بعد٢٤٣(٧٩٧)

ملحق رقم (٤)

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
٥٧	أحمد بن يونس	أبو هريرة	(٢٤٠٢)	٣ : ١١٩٣-٢٢(١٥٥٩)
٥٨	أمية بن بسطام	عبد الله بن عباس	(٦٧٤٦)	٣ : ١٢٣٣-٣(١٦١٥)
٥٩	عبد الله بن أبي شيبة	جابر بن عبد الله	(٣٨٧٩)	٢ : ٦٥٧-٦٤(٩٥٢)
٦٠	عبد الله بن مسلمة	سهل بن سعد	(٩٣٩)	٢ : ٥٨٨-٣٠(٨٥٩)
٦١		عبد الله بن عمر	(٢١٣٦)	٣ : ١١٦٠-٣٢(١٥٢٦)
٦٢		أبو هريرة	(٦٠٠٧)	٤ : ٢٢٨٦-٤١(٢٩٨٢)
٦٣	عثمان بن أبي شيبة	عبد الله بن مسعود	(٣٢٧٠)	١ : ٥٣٧-٢٠٥(٧٧٤)
٦٤	عمر بن حفص بن غياث		(٧٤١٥)	٤ : ٢١٤٨-٢١(٢٧٨٦)
٦٥		عائشة بنت أبي بكر	(٥١٤)	١ : ٣٦٦- ٢٧٠(٥١٢)
٦٦	قتيبة بن سعيد	أسامة بن زيد	(١٦٦٩)	٢ : ٩٣١-٢٦٦(١٢٨٠)
٦٧		أنس بن مالك	(١١١٢)	١ : ٤٨٩-٤٦(٧٠٤)

٦٨			(٢٣٢٠)	٣ : ١١٨٩-١٢(١٥٥٣)
٦٩			(٥٥٦٥)	٣ : ١٥٥٦-١٧(١٩٦٦)
٧٠		زيد بن خالد الجهني	(٢٤٣٦)	٣ : ١٣٤٨-٢(١٧٢٢)
٧١		زيد بن خالد وأبو هريرة	(٢٧٢٤) (٢٧٢٥)	٣ : ١٣٢٤-٢٥(١٦٩٧) (١٦٩٨)
٧٢		السائب بن يزيد	(٦٣٥٢)	٤ : ١٨٢٣-١١١(٢٣٤٥)
٧٣		سلمة بن الأكوع	(٤١٦٩)	٣ : ١٤٨٦-٨٠(١٨٦٠)
٧٤			(٤٥٠٧)	٢ : ٨٠٢-١٤٩(١١٤٥)
٧٥			(٧٠٨٧)	٣ : ١٤٨٦-٨٢(١٨٦٢)
٧٦		سهل بن سعد	(٦٥٥٤)	١ : ١٩٨-٣٧٣(٢١٩)
٧٧		عبد الله بن عباس	(٦٩٥٩)	٣ : ١٢٦٠-١(١٦٣٨)
٧٨		عبد الله بن عمر	(٢٢٠٥)	٣ : ١١٧٢-٧٦(١٥٤٢)
٧٩			(٢٢٠٦)	٣ : ١١٧٣-٧٩(١٥٤٣)
٨٠			(٤٨٨٤)	٣ : ١٣٦٥-٢٩(١٧٤٦)
٨١		عبد الله بن عَمرو	(٢٨)	١ : ٦٥-٦٣(٣٩)
٨٢		عبد الله بن مسعود	(١٠٨٤)	١ : ٤٨٣-١٩(٦٩٥)
٨٣		عقبة بن عامر	(٢٥٠٠)	٣ : ١٥٥٥-١٥(١٩٦٥)
٨٤			(٥٢٣٢)	٤ : ١٧١١-٢٠(٢١٧٢)
٨٥			(٥٨٠١)	٣ : ١٦٤٦-٢٣(٢٠٧٥)
٨٦			(٦١٣٧)	٣ : ١٣٥٣-١٧(١٧٢٧)
٨٧		المسور بن مخرمة	(٥٨٠٠)	٢ : ٧٣١-١٢٩(١٠٥٨)
٨٨		يعلى بن أمية	(٣٢٦٦)	٢ : ٥٩٤-٤٩(٨٧١)
٨٩		أبو بكر الصديق	(٨٣٤)	٤ : ٢٠٧٨-٤٨(٢٧٠٥)
٩٠		أبو طلحة الأنصاري	(٥٩٥٨)	٣ : ١٦٦٥-٨٥(٢١٠٦)

٩١		أبو مسعود الأنصاري	(٣٢٢١)	١ : ٤٢٥-١٦٦(٦١٠)
٩٢		أبو هريرة	(٢٢٢٢)	١ : ١٣٥-٢٤٢(١٥٥)
٩٣			(٤١١٤)	٤ : ٢٠٨٩-٧٧(٢٧٢٤)
٩٤			(٦١٣٣)	٤ : ٢٢٩٥-٦٣(٢٩٩٨)
٩٥			(٧١٧٩)	٤ : ٢٠١١-٩٩(٢٥٢٦)
٩٦		عائشة بنت أبي بكر	(٢٥٦١)	٢ : ١١٤١-٦(١٥٠٤)
٩٧	محمد بن بشار	أنس بن مالك	(٣٨٠٩) (٤٩٥٩)	١ : ٥٥٠-٢٤٦(٧٩٩) ٤ : ١٩١٥-١٢٢(٧٩٩)
٩٨			(٧٤٢)	١ : ٣١٩-١١٠(٤٢٥)
٩٩			(١٣٠٢)	٢ : ٦٣٧-١٤(٩٢٦)
١٠٠			(٥٧٧٦)	٤ : ١٧٤٦-١١٢(٢٢٢٣)
١٠١		البراء بن عازب	(٥٥٥٧)	٣ : ١٥٥٤-٩(١٩٦١)
١٠٢		جرير بن عبد الله	(٦٨٦٩)	١ : ٨١-١١٨(٦٥)
١٠٣		سعد بن أبي وقاص	(٣٧٠٦)	٤ : ١٨٧١بعد٣٢(٢٤٠٤)
١٠٤		أبو أسيد الساعدي	(٣٧٨٩)	٤ : ١٩٤٩-١٧٧(٢٥١١)
١٠٥		أبو سعيد الخدري	(١٠٢)	٤ : ٢٠٢٩-١٥٣(٢٦٣٤)
١٠٦		أم سليم	(٦٣٧٨)	٤ : ١٩٢٨-١٤١(٢٤٨٠)
١٠٧	محمد بن أبي بكر المقدمي	طلحة بن عبيد الله وسعد بن أبي وقاص	(٣٧٢٢) (٣٧٢٣)	٤ : ١٨٧٩-٤٧(٢٤١٤)
١٠٨	محمد بن عبد الله بن نمير	عبد الله بن عمر	(١٧٤٥)	٢ : ٩٥٣-٣٤٦(١٣١٥)
١٠٩	محمد بن العلاء	أبو موسى الأشعري	(٧٠٧١)	١ : ٩٨-١٦٣(١٠٠)
١١٠			(١٤١٤)	٢ : ٧٠٠-٥٩(١٠١٢)
١١١			(٩٢)	٤ : ١٨٣٤-١٣٨(٢٣٦٠)

١١٢			(٤٢٣٢)	٤ : ١٩٤٤-١٦٦(٢٤٩٩)
١١٣			(٢٤٨٦)	٤ : ١٩٤٤-١٦٧(٢٥٠٠)
١١٤			(٦٥٠٨)	٤ : ٢٠٦٧-١٨(٢٦٨٦)
١١٥	محمد بن المثنى	أنس بن مالك	(٢١٦١)	٣ : ١١٥٨-٢٢ (١٥٢٣)
١١٦		سعيد بن زيد	(٥٧٠٨)	٣ : ١٦١٩-١٥٨(٢٠٤٩)
١١٧		عبد الله بن عباس	(٥٩١٣)	١ : ١٥٣-٢٧٠(١٦٦)
١١٨		أبو هريرة	(٣٥١٤)	٤ : ١٩٥٢-١٨٤(٢٥١٥)
١١٩		عائشة بنت أبي بكر	(١٥٧٧)	٢ : ٩١٨-٢٢٤(١٢٥٨)
١٢٠	محمد بن مهران	رافع بن خديج	(٥٥٩)	١ : ٤٤١-٢١٧(٦٣٧)
١٢١	محمد بن الوليد	أنس بن مالك	(٥٩٧٧)	١ : ٩٢بعد١٤٤(٨٨)
١٢٢	هدبة أو هداب بن خالد		(٤١٤٨)	٢ : ٩١٦-٢١٧(١٢٥٣)
١٢٣		أبو موسى الأشعري	(٥٧٤)	١ : ٤٤٠-٢١٥(٦٣٥)
١٢٤	يعقوب بن إبراهيم	جرير بن عبد الله	(٧٢٠٤)	١ : ٧٥-٩٩(٥٦)

ملحق رقم (٥) .

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
١٢٥	أحمد بن يونس	حذيفة بن اليمان	(٢٠٧٧)	٣ : ١١٩٤-٢٦(١٥٦٠)
١٢٦		عبد الله بن عمر	(٧١٤٠)	٣ : ١٤٥٢-٤(١٨٢٠)
١٢٧		عمر بن الخطاب	(٥٨٢٩)	٣ : ١٦٤٢-١٢(٢٠٦٩)
١٢٨		عائشة بنت أبي بكر	(٦٨٧)	١ : ٣١١-٩٠(٤١٨)

١٢٩			(١٩٥٠)	٢ : ٨٠٢-١٩٣(١٢٣٧)
١٣٠	أحمد بن عيسى[4]	أسماء بنت أبي بكر	(١٧٩٦)	٢ : ٩٠٨-١٩٣(١٢٣٧)
١٣١	إسحاق بن راهويه	عبد الله بن مسعود	(٥٩٣٩)	٣ : ١٦٧٨-١٢٠(٢١٢٥)
١٣٢		علي بن أبي طالب	(٣٩٨٣)	٤ : ١٩٤٢بعد١٦١(٢٤٩٤)
١٣٣	إسحاق بن منصور	جابر بن عبد الله	(٥٦٢٣)	٣ : ١٥٩٥-٩٧(٢٠١٢)
١٣٤	أمية بن بسطام	عبد الله بن عباس	(١٤٥٨)	١ : ٥١-٣١(١٩)
١٣٥	بشر بن خالد	أبو مسعود	(٤٦٦٨)	٢ : ٧٠٦-٧٢(١٠١٨)
١٣٦	زهير بن حرب	أبو هريرة	(٤٣٦٦)	٤ : ١٩٥٧بعد١٩٨(٢٥٢٥)
١٣٧			(٦٤٠٦)	٤ : ٢٠٧٢-٣١(٢٦٩٤)
١٣٨	سعيد بن يحيى القرشي	عبد الله بن عمرو	(١٧٣٧)	٢ : ٩٤٩-٣٣٠(١٣٠٦)
١٣٩		أبو موسى الأشعري	(١١)	١ : ٦٦ - ٦٦(٤٢)
١٤٠	عبد الله بن محمد بن أسماء	عبد الله بن عمر	(٩٤٦) (٤١١٩)	٣ : ١٣٩١-٦٩(١٧٧٠)
١٤١			(٣٤٨٢)	٤ : ١٧٦٠-١٥١(٢٢٤٢) ٤ : ٢٠٢٢-١٣٣(٢٢٤٢)
١٤٢		أبو سعيد الخدري	(٥٢١٠)	٢ : ١٠٦٢-١٢٧(١٤٣٨)
١٤٣	عبد الله بن مسلمة القعنبي	سهل بن سعد	(٢٨٥٩)	٤ : ١٧٤٨-١١٩(٢٢٢٦)
١٤٤		عمر بن الخطاب	(٥٤)	٣ : ١٥١٥-١٥٥(١٩٠٧)
١٤٥		أبو هريرة	(١٨٠٤)	٣ : ١٥٢٦-١٧٩(١٩٢٧)
١٤٦		عائشة بنت أبي بكر	(٢٦١)	١ : ٢٥٦-٤٥(٣٢١)
١٤٧			(١٦٩٩)	٢ : ٩٥٧-٣٦٢(١٣٢١)

---

٤ كما في مسلم ، وعند البخاري : حدثنا أحمد فقط ، قال ابن حجر في [٦ ، جـ ٣ ، ص ١٧٢٢]: " كذا للأكثر غير منسوب ، وفي رواية كريمة : أحمد بن عيسى ، وفي رواية أبي ذر : أحمد بن صالح " انتهى . فإدخاله هنا اعتماداً على رواية كريمة .

١٤٨			(٤٥٤٧)	٤ : ٢٠٥٣-١(٢٦٦٥)
١٤٩	عبيد الله بن سعيد	عبد الله بن مسعود	(٣٨٥٩)	١ : ٣٣٣- ١٥٣(٤٥٠)
١٥٠	عبيد الله بن عمر القواريري	عبد الله بن عمر	(٩٢٠)	٢ : ٥٨٩-٣٣(٨٦١)
١٥١	عثمان بن أبي شيبة	أنس بن مالك	(٧١٥٣)	٤ : ٢٠٣٣-١٦٤(٢٦٣٩)
١٥٢		عبد الله بن مسعود	(٤٠١)	١ : ٤٠٠-٨٩(٥٧٢)
١٥٣			(٤٤٧٧)	١ : ٩٠-١٤١(٨٦)
١٥٤			(٥٩٣٠)	٣ : ١٦٧٨-١٢٠(٢١٢٥)
١٥٥			(٦٠٩٤)	٤ : ٢٠١٢-١٠٣(٢٦٠٧)
١٥٦			(٦٢٩٠)	٤ : ١٧١٨-٣٧(٢١٨٤)
١٥٧			(٦٣٢٨)	١ : ٣٠١-٥٥(٤٠٢)
١٥٨			(٦٥٧١)	١ : ١٧٣-٣٠٨(١٨٦)
١٥٩		علي بن أبي طالب	(١٣٦٢)	٤ : ٢٠٣٩-٦(٢٦٤٧)
١٦٠		عائشة بنت أبي بكر	(٤١٤٥)	٤ : ١٩٣٥بعد١٥٦(٢٤٨٩)
١٦١	علي بن حُجْر	عدي بن حاتم	(٧٥١٢)	٢ : ٧٠٣-٦٧(١٠١٦)
١٦٢		عائشة بنت أبي بكر	(٥١٨٩)	٤ : ١٨٩٦-٩٢(٢٤٤٨)
١٦٣	عمر بن حفص	عبد الله بن مسعود	(٣٨٧١)	٤ : ٢١٥٨-٤٤(٢٨٠٠)
١٦٤			(٤٧٢١)	٤ : ٢١٥٢-٣٢(٢٧٩٤)
١٦٥	عمرو بن محمد الناقد	أنس بن مالك	(٤٩٨٢)	٤ : ٢٣١٢-٢(٣٠١٦)
١٦٦	قتيبة بن سعيد		(١٠١٤)	٢ : ٦١٢- ٨(٨٩٧)
١٦٧			(٢٢٠٨)	٣ : ١١٩٠-١٥(١٥٥٥)
١٦٨			(٥٣٧٩)	٣ : ١٦٥١-١٤٤(٢٠٤١)
١٦٩		جابر بن عبد الله	(٢٢٣٦)	٣ : ١٢٠٧- ٧١(١٥٨١)
١٧٠			(٥١٦١)	٣ : ١٦٥٠-٣٩(٢٠٨٣)
١٧١		سلمة بن الأكوع	(٤١٩٤)	٣ : ١٤٣٢-١٣١(١٨٠٦)

١٧٢			(٢٩٧٥) (٣٧٠٢)	٤ : ١٨٧٢-٣٥(٢٤٠٧)
١٧٣			(٦١٤٨)	٣ : ١٥٤٠-٣٣(١٨٠٢)
١٧٤		سهل بن سعد	(٤٤١) (٦٢٨٠)	٤ : ١٨٧٤-٣٨(٢٤٠٩)
١٧٥			(٤٤٨)	١ : ٣٨٦-٤٤(٥٤٤)
١٧٦			(٣٧٠١)	٤ : ١٨٧٢-٣٤(٢٤٠٦)
١٧٧			(٤٢١٠)	٤ : ١٨٧٢- ٣٤(٢٤٠٦)
١٧٨			(٥٠٨٧)	٢ : ١٠٤٠-٧٦(١٤٢٥)
١٧٩			(٥١٧٦)	٣ : ١٥٩٠-٨٦(٢٠٠٦)
١٨٠		عبد الله بن عباس	(٢١١)	١ : ٢٧٤- ٩٥(٣٥٨)
١٨١			(١٥٢٩)	٢ : ٨٣٨-١١(١١٨١)
١٨٢		عبد الله بن عمر	(٦١)	٤ : ٢١٦٤-٦٣(٢٨١١)
١٨٣			(١٥٩٨)	٢ : ٩٦٧-٣٩٣(١٣٢٩)
١٨٤			(١٦٤٠)	٢ : ٩٠٤-١٨٢(١٢٣٠)
١٨٥			(٢١١٢)	٣ : ١١٦٣- ٤٤(١٥٣١)
١٨٦			(٣٨٣٦)	٣ : ١٢٦٧بعد٤(١٦٤٦)
١٨٧			(٤٤٩٤)	١ : ٣٧٥-١٣(٥٢٦)
١٨٨			(٦١٠٨)	٣ : ١٢٦٧-٣(١٦٤٦)
١٨٩			(٦٦٢٧)	٤ : ١٨٨٤-٦٣(٢٤٢٦)
١٩٠			(٧٠٩٣)	٤ : ٢٢٢٨-٤٥(٢٩٠٥)
١٩١			(٦٦٥١)	٣ : ١٦٥٥-٥٣(٢٠٩١)
١٩٢		عبد الله بن بحينة	(١٢٣٠)	١ : ٣٩٩-٨٦(٥٧٠)
١٩٣		الأسدي	(٣٥٦٤)	١ : ٣٥٦-٢٣٥(٤٩٥)
١٩٤		عبد الله بن مسعود	(٥٢٦)	٤ : ٢١١٥-٣٩(٢٧٦٣)
١٩٥		عقبة بن عامر	(٦٤٢٦)	٤ : ١٧٩٥-٣٠(٢٢٩٦)

١٩٦		المسور بن مخرمة	(٥٢٣٠)	٤ : ١٩٠٢-٩٣(٢٤٤٩)
١٩٧		أبو ذر الغفاري	(٦٤٤٣)	٢ : ٦٨٨-٣٣(٩٤)
١٩٨		أبو سعيد الخدري	(٤١٣٨)	٢ : ١٠٦١-١٢٥(١٤٣٨)
١٩٩			(٤٣٥١)	٢ : ٧٤٢-١٤٤(١٠٦٤)
٢٠٠		أبو شريح العدوي	(١٨٣٢)	٢ : ٩٨٧-٤٤٦(١٣٥٤)
٢٠١		أبو موسى الأشعري	(٦٧١٨)	٣ : ١٢٦٨-٧(١٦٤٩)
٢٠٢			(٥٤٢٧)	١ : ٥٤٩-٢٤٣(٧٩٧)
٢٠٣		أبو هريرة	(٤٦٩) (٢٤٢٢)	٣ : ١٣٨٦-٥٩(١٧٦٤)
٢٠٤			(١٨٩٨)	٢ : ٧٥٨-١(١٠٧٩)
٢٠٥			(٢٦٨٢)	١ : ٧٨-١٠٧(٥٩)
٢٠٦			(٣١٩٤)	٤ : ٢١٠٧-١٤(٢٧٥١)
٢٠٧			(٣٣٠٣)	٤ : ٢٠٩٢-٨٢(٢٧٢٩)
٢٠٨			(٣٣٢٧)	٤ : ٢١٧٩-١٥(٢٨٣٤)
٢٠٩			(٣٣٥٦)	٤ : ١٨٣٩-١٥١(٢٣٧٠)
٢١٠			(٣٤٩٥) (٣٤٩٦)	٣ : ١٤٥١-١(١٨١٨) ٤ : ١٩٥٨بعد١٩٩(٢٥٢٦)
٢١١			(٣٥٣٥)	٤ : ١٧٩١-٢٢(٢٢٨٦)
٢١٢			(٥٩٧١)	٤ : ١٩٧٤-١(٢٥٤٨)
٢١٣			(٦٧٤٠)	٣ : ١٣٠٩-٣٥(١٦٨١)
٢١٤			(٦٨٢١)	٢ : ٧٨٢-٨٢(١١١١)
٢١٥			(٧٢٨٤) (٧٢٨٥)	١ : ٥١-٣٢(٢٠)
٢١٦			(٧٣٤٨)	٣ : ١٣٨٧-٦١(١٧٦٥)
٢١٧		عائشة بنت أبي بكر	(١٨٩٣)	٢ : ٧٩٢-١١٦(١١٢٥)

٢١٨			(٢٢١٨) (٦٧٦٥)	(١٤٥٧)٣٦-١٠٨ : ٢
٢١٩			(٢٠٢٩)	(٢٩٧)٧-٢٤٤ : ١
٢٢٠			(٣٧٣٢)	(١٦٨٨)٨-١٣١٥ : ٣
٢٢١			(٦١٣١)	(٢٥٩١)٧٣-٢٠٠٢ : ٤
٢٢٢			(٦٧٧٠)	(١٤٥٩)٣٨-١٠٨١ : ٢
٢٢٣	محمد بن بشار	أبي بن كعب	(٢٤٢٦)	(١٧٢٣)٩-١٣٥٠ : ٣
٢٢٤		أسيد بن حضير	(٣٧٩٢)	(١٨٤٥)٤٨-١٤٧٤ : ٣
٢٢٥		أنس بن مالك	(٨٢٢)	(٤٩٣)٢٣٣بعد٣٥٦ : ١
٢٢٦			(١٢١٤)	(٥٥١)٥٤-٣٩٠ : ١
٢٢٧			(٤٣٣٤)	(١٠٥٩)١٣٣-٧٣٥ : ٢
٢٢٨			(٢٥٧٧)	(١٠٧٤)١٧٠-٧٥٥ : ٢
٢٢٩			(٦٨٧٩)	(١٦٧٢)١٥-١٢٩٩ : ٣
٢٣٠			(٦٤١٣)	(١٨٠٥)١٢٧-١٤٣١ : ٣
٢٣١			(٢٨١٧)	(١٨٧٧)١٠٩-١٤٩٨ : ٣
٢٣٢			(٧١٦٢)	(٢٠٩٢)٥٦-١٦٥٧ : ٣
٢٣٣			(٥٢٣٤)	(٢٥٠٩)١٧٥-١٩٤٨ : ٤
٢٣٤			(٣٨٠١)	(٢٥١٠)١٧٦-١٩٤٩ : ٤
٢٣٥		البراء بن عازب	(٤٣١٧)	(١٧٧٦)٨٠-١٤٠١ : ٣
٢٣٦			(٥٥٤٥)	(١٩٦١)٧-١٥٥٣ : ٣
٢٣٧			(٣٩٠٨)	(٢٠٠٩)٩١-١٥٩٢ : ٣
٢٣٨			(٣٨٠٢)	(٢٤٦٨)١٢٦-١٩١٦ : ٤
٢٣٩		جابر بن عبد الله	(٥٦٠)	(٦٤٦)٢٣٣-٤٤٦ : ١
٢٤٠		حذيفة بن اليمان	(٤٣٨١)	(٢٤٢٠)٥٥-١٨٨٢ : ٤
٢٤١		عبد الله بن عباس	(٨٧)	(١٧)٢٤-٤٧ : ١

٢٤٢		عبد الله بن عمرو	(٣٨٠٦)	٤ : ١٩١٤-١١٨(٢٤٦٤)
٢٤٣		عبد الله بن مسعود	(٦٥٢٨)	١ : ٢٠٠-٣٧٧(٢٢١)
٢٤٤			(١٠٦٧)	١ : ٤٠٥-١٠٥(٥٧٦)
٢٤٥			(٣٨٥٤)	٣ : ١٤١٩-١٠٨(١٧٩٤)
٢٤٦		علي بن أبي طالب	(٧٢٥٧)	٣ : ١٤٦٩-٣٩(١٨٤٠)
٢٤٧			(٣٧٠٥)	٤ : ٢٠٩١-٨٠(٢٧٢٧)
٢٤٨		عمران بن حصين	(٦٤٢٨)	٤ : ١٩٦٤-٢١٤(٢٥٣٥)
٢٤٩		معاذ بن جبل	(٧٣٧٣)	١ : ٥٩-٥٠(٣٠)
٢٥٠		النعمان بن بشير	(٦٥٦١)	١ : ١٩٦-٣٦٣(٢١٣)
٢٥١		أبو بكرة	(٣٥١٦)	٤ : ١٩٥٥-١٩٣(٢٥٢٢)
٢٥٢		أبو ذر الغفاري	(٧٤٨٧)	١ : ٩٤-١٥٣(٩٤)
٢٥٣		أبو سعيد الخدري	(٤١٢١)	٣ : ١٣٨٨-٦٤(١٧٦٨)
٢٥٤			(٥٧١٦)	٤ : ١٧٣٦-٩١(٢٢١٧)
٢٥٥			(٥٧٣٦)	٤ : ١٧٢٧بعد٦٥(٢٢٠١)
٢٥٦		أبو موسى الأشعري	(١٧٩٥)	٢ : ٨٩٤-١٥٤(١٢٢١)
٢٥٧			(٣١٢٦)	٣ : ١٥١٢-١٤٩(١٩٠٤)
٢٥٨			(٥٤١٨)	٤ : ١٨٨٦-٧٠(٢٤٣١)
٢٥٩		أبو هريرة	(٣٤٥٥)	٣ : ١٤٧١- ٤٤(١٨٤٢)
٢٦٠		عائشة بنت أبي بكر	(٤٤٣٥)	٤ : ١٨٩٣-٨٦(٢٤٤٤)
٢٦١	محمد بن رافع	المسيب بن حزن	(٤١٦٢)	٣ : ١٤٨٦-٧٩(١٨٥٩)
٢٦٢	محمد الصباح	أبو موسى الأشعري	(٢٦٦٣) (٦٠٦٠)	٤ : ٢٢٩٧-٦٧(٣٠٠١)
٢٦٣	محمد بن عبد الله بن نمير	عبد الله بن عمر	(٣٦٨٢)	٤ : ١٨٦٢-١٩(٢٣٩٣)
٢٦٤		عبد الله بن مسعود	(١١٩٩)	١ : ٣٨٢-٣٤(٥٣٨)
٢٦٥	محمد بن العلاء	أبو موسى الأشعري	(٥٦٧)	١ : ٤٣٣-٢٢٤(٦٤١)

٢٦٦			(٦٥١)	١ : ٤٦٠-٢٧٧(٦٦٢)
٢٦٧			(٣٦٢٢)	٤ : ١٧٧٩-٢٠(٢٢٧٢)
٢٦٨			(٦٤٠٧)	١ : ٥٣٩-٢١١(٧٧٩)
٢٦٩			(٥٠٣٣)	١ : ٥٤٥-٢٣١(٧٩١)
٢٧٠			(١٠٥٩)	٢ : ٦٢٨-٢٤(٩١٢)
٢٧١			(١٤٣٨) (٢٣١٩)	٢ : ٧١٠-٧٩(١٠٢٣)
٢٧٢			(٤٤١٥)	٣ : ١٢٦٩-٨(١٦٤٩)
٢٧٣			(٤١٢٨)	٣ : ١٤٤٩-١٤٩(١٨١٦)
٢٧٤			(٧١٤٩)	٣ : ١٤٥٦-١٤(١٧٣٣)
٢٧٥			(٦٢٩٤)	٣ : ١٥٩٦-١٠١(٢٠١٦)
٢٧٦			(٦١٩٨)	٣ : ١٦٩٠-٢٤(٢١٤٥)
٢٧٧			(٧٩)	٤ : ١٧٨٧-١٥(٢٢٨٢)
٢٧٨			(٧٢٨٣)	٤ : ١٧٨٨-١٦(٢٢٨٣)
٢٧٩			(٤٣٢٨)	٤ : ١٩٤٣-١٦٤(٢٤٩٧)
٢٨٠			(٤٣٢٣)	٤ : ١٩٤٣-١٦٥(٢٤٩٨)
٢٨١			(٤٢٣٠) (٤٢٣١)	٤ : ١٩٤٦-١٦٩ (٢٥٠٢) (٢٥٠٣)
٢٨٢			(٢٤٤٦)	٤ : ١٩٩٩-٦٥(٢٥٨٥)
٢٨٣			(٧٠٧٥)	٤ : ٢٠١٩-١٢٤(٢٦١٤)
٢٨٤			(٥٥٣٤)	٤ : ٢٠٢٦-١٤٦(٢٦٢٨)
٢٨٥		أبو هريرة	(٣١٢٤)	٣ : ١٣٦٦-٣٢(١٧٤٧)
٢٨٦	محمد بن المثنى	البراء بن عازب	(٤٤٩٢)	١ : ٣٧٤-١٢(٥٢٥)
٢٨٧		حذيفة بن اليمان	(٧٠٨٤)	٣ : ١٤٧٥-٥١(١٨٤٧)
٢٨٨		عبد الله بن مسعود	(٤٨٧٣)	١ : ٥٦٥-٢٨١(٨٢٣)

٢٨٩		أبو أيوب الأنصاري	(١٣٧٥)	٤ : ٢٢٠٠-٦٩(٢٨٦٩)
٢٩٠		أبو سعيد الخدري	(٦٩٣١)	٢ : ٧٤٣-١٤٧(١٠٦٤)
٢٩١		أبو موسى الأشعري	(١٥٦٥)	٢ : ٨٩٤-١٥٤(١٢٢١)
٢٩٢		أبو هريرة	(٦٤٨٩)	٤ : ١٧٦٨-٥(٢٢٥٦)
٢٩٣		عائشة بنت أبي بكر	(٢٥٨)	١ : ٢٥٥-٣٩(٣١٨)
٢٩٤			(١٢٩٩)	٢ : ٦٤٤-٣٠(٩٣٥)
٢٩٥	محمد بن مسكين	أبو موسى الأشعري	(٣٦٧٤)	٤ : ١٨٦٨-٢٩(٢٤٠٣)
٢٩٦	محمد بن مهران	عائشة بنت أبي بكر	(١٠٦٥)	٢ : ٦٢٠-٥(٩٠١)
٢٩٧	نصر بن علي	عبد الله بن عمر	(٣٣١٨)	٤ : ١٧٦٠بعد١٥١(٢٢٤٢)
٢٩٨	هدبة أو هداب بن خالد	أنس بن مالك	(٦٣٠٩)	٤ : ٢١٠٥-٨(٢٧٤٧)
٢٩٩		معاذ بن جبل	(٥٩٦٧)	١ : ٥٨-٤٨(٣٠)
٣٠٠	يحيى بن يحيى التميمي	أنس بن مالك	(٢٣١٨)	٢ : ٦٩٣- ٤٢(٩٩٨)
٣٠١		عائشة بنت أبي بكر	(١٤٤١)	٢ : ٧١٠-٨٠(١٠٢٤)

الخاتمـــــــة

وتشتمل على أهم نتائج البحث، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

١- تنقسم الأحاديث التي اتفق الشيخان على إخراجها من طريق واحد باعتبار المطابقة وعدمها إلى ثلاثة أقسام : قسم توقفنا عن الحكم عليه بالمطابقة أو عدمها، وذلك لعدم ذكر متونه في الكتابين معاً أو في أحدهما، وقسم تطابقت متونه تطابقاً تاماً كما تطابقت أسانيده، وقسم اشتملت متونه على فروق ومغايرات، وهذا القسم هو المعني بهذه الدراسة .

٢- جاءت الفروق والمغايرات في الأحاديث التي لم تتطابق على صور متعددة، ذكرت منها : زيادة إحدى الروايتين على الأخرى، وإبدال لفظة بلفظة أخرى، قد تتوافق معها معنى وقد لاتتوافق، وتقديم كلمة أو جملة في إحدى الروايتين هي مؤخرة في الرواية الأخرى، وضبط لفظة في الحديث على وجهين، وتارة يختلف المعنى لاختلاف الضبط، وتارة لايختلف، وتكرار جزء من الحديث في إحدى الروايتين دون الأخرى، وتقطيع الحديث الذي جاء في الرواية الأخرى في موضع واحد .

٣- ترجع تلك الفروق إلى أسباب متعددة، ذكرت منها : الرواية بالمعنى، واختصار المتون، وجمع الطرق، والوهم، واختلاف الروايات، واختلاف النسخ .

٤- دفع التوهم في إرجاع كافة الفروق بين *الصحيحين* إلى أن الإمام البخاري يتصرف في الألفاظ ويسوق الأحاديث بمعناها، وتأكيد أن هذا أحد الأسباب، وأن هناك أموراً أخرى تسببت في قسم من الفروق والمغايرات .

٥- الفروق المتقدمة بصورها جميعاً لاتنتقص عمل الشيخين، ولاتنال من *الصحيحين*، وبخاصة بعد ماعلمت أن من أسبابها ما هو خارجي، ومنها ما هو صوري .

٦- الدقة والضبط والمنهجية عند الشيخين تزيدنا ثقة واطمئناناً بأحاديث *الصحيحين* .

وختاماً : أوصي الباحثين والمهتمين بالتراث بمزيد من الاهتمام بكتب السنة عموماً *وبالصحيحين* خصوصاً، والعمل على نشرها، بعد مقابلتها بأصولها، وتحقيقها تحقيقاً علمياً، دفعاً لأي وهم من نقص وزيادة، أو تقديم وتأخير، أو إبدال، أو تكرار، أو غير ذلك مما يقع في الطبعات غير المحققة.

هذا، وأسأل الله تعالى أن يتقبل هذا الجهد المتواضع، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وصلى الله وسلّم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، والحمد لله رب العالمين .

المصادر والمراجع

[١] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *النكت على ابن الصلاح*. تحقيق الدكتور ربيع هادي بن عمير. ط١. المدينة المنورة : الجامعة الإسلامية، ١٤٠٤هـ .

[٢] البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. *تاريخ بغداد*. بيروت : مصورة دار الفكر ، د.ت.

[٣] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*، المطبوع مع شرحه *فتح الباري*. طبعة قصي محب الدين الخطيب الأولى. القاهرة : دار الريان، ١٤٠٧هـ .

[٤] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت : مصورة دار إحياء التراث العربي ، د. ت.

[٥] المزي، يوسف بن عبد الرحمن. *تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف*. تحقيق عبد الصمد شرف الدين. بمباي : الدار القيمة، وط٢. بيروت : المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ .

[٦] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. طبعة قصي محب الدين الخطيب الأولى. القاهرة : دار الريان، ١٤٠٧هـ .

[٧] النووي، يحيى بن شرف. *شرح صحيح مسلم*. الرياض : مصورة مكتبة الرياض الحديثة، د.ت .

[٨] الجزري، المبارك بن محمد بن الأثير. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي. بيروت : مصورة المكتبة العلمية، د.ت .

[٩] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. بيروت : مصورة دار الفكر عن الطبعة العثمانية، د.ت .

[١٠] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *هدي الساري مقدمة فتح الباري*. طبعة قصي محب الدين الخطيب الأولى . القاهرة : دار الريان، ١٤٠٧هـ .

[١١] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. *تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي*. تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف. ط٢. المدينة المنورة : المكتبة العلمية، ١٣٩٢هـ .

[١٢] الصنعاني، محمد بن إسماعيل. *توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار*. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. المدينة المنورة : المكتبة السلفية ، د.ت.

[١٣] أبو يعلى، أحمد بن علي. *مسند أبي يعلى الموصلي*. تحقيق حسين سليم أسد. ط١. دمشق : دار الثقافة العربية، ١٤١٣هـ .

[١٤] ابن بلبان، علي بن بلبان الفارسي. *الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان*. تحقيق شعيب الأرنؤوط. ط٢. بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ.

[١٥] الشهرزوري، عثمان بن عبد الرحمن المشهور بابن الصلاح. *مقدمة ابن الصلاح*، المطبوعة مع شرحها: *التقييد والإيضاح*. طبعة محمد راغب الطباخ الثانية. بيروت: دار الحديث، ١٤٠٥هـ.

[١٦] ابن سعد، محمد بن سعد. *الطبقات الكبرى*. تحقيق إحسان عباس. بيروت: دار صادر، ١٣٨٠هـ.

[١٧] البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي. *دلائل النبوة*. تحقيق الدكتور عبد المعطي قلعجي. ط١. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٨هـ.

[١٨] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *تقريب التهذيب*. تحقيق محمد عوامة. ط١. حلب: دار الرشيد، ١٤٠٦هـ.

[١٩] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. الآستانة: مصورة عن طبعة دار الطباعة العامرة، د.ت.

[٢٠] النسائي، أحمد بن شعيب. *السنن الكبرى*. تحقيق د. عبد الغفار سليمان البنداري وسيد كسروي حسن. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

Agreement and Difference (in Moton) Introduced by Shekhan in One Method

Hasan Mohammed Abagi
Assistant Professor, Department of Islamic Culture,
College of Education, King Saud University, Riyadh

(Received 26-01-1423H.; accepted for publication 24-07-1423H.)

Abstract. Al-Sahehan contains Hadeths (Prophet's traditions), AlShekhan agreed to narrate through one method – that is, narrated by one supporter about one sheikh- and some of them are typical and the others are not typical with some difference which get the people to ask about those Hadeths and about their differences and the reason of those differences.

We collected those Hadeths which the shekhan agreed to narrate them through one method. The Hadeths were studied to distinguish between the identical Hadeths and non-identical Hadeths. We studied the non-identical Hadeths through showing differences and reasons.

The total of the Hadeths which are agreed to be narrated through one method are three hundred and one (301). They are classified according to identification by Moton into three classes :

1) Hadehts cannot be ruled due to their Motons which are not mentioned in Al-Saheah or in Al-Sahehain which are estimated to be fifty-six (56).

2) Hadeths and their Motons are identical completely which are estimated to be sixty-eight (68).

3) Hadeths include differences which are estimated to be one hundred seventy-seven (177).

The differences between the Hadeths come in many shapes , some of them are increment , decrease, alternatives, progress and lateness , adjustment, repitation and distribution of Hadeth to many parts.

We revised those differences due to reasons , narration in meaning , abbreviation of the Motons, collecting the methods of one Hadeth, illusion in one of the two narrations, difference of the narration of one book and difference in its copies.

مجلة جامعة الملك سعود ، م١٦ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ١٠٧٩-١١٢٦ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

عقيدة اليهود في الصفات
دراسة نقدية في ضوء القرآن والسنّة

سليمان العيد

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية ، كلية التربية ،

جامعة الملك سعود ، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٣/١/٢٦ هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ)

ملخص البحث. إن جميع الأديان الإلهية جاءت بالتعريف بالله سبحانه وتعالى ، وبيان ما له من صفات الكمال ؛ لأن عبادته سبحانه وتعالى لا تتم إلا بمعرفتها. ولا شك أن الصفات الحقيقية لله سبحانه وتعالى هي التي لا يشوبها نقص بوجه من الوجوه. وإن المتأمل في أسفار اليهود (أسفار العهد القديم) يجد كماً هائلاً من صفات الله سبحانه وتعالى، وهذه الصفات لا تخرج في جملتها عن ثلاثة أقسام :

١ - صفات كمال جاء القرآن الكريم أو السنّة المطهرة بإثباتها. ومن أمثلة هذا القسم : العلم، والقدرة، والقوة، والعدل، والحكمة، والحياة، والسمع، والإحياء، والإماتة، ونحوها. إلا أن المتأمل في إثبات الأسفار لهذه الصفات يجد أنها لا تسلم عندهم من المعارضة، فعلى سبيل المثال، نجد نصوصاً تصف الله بقصور العلم، أو قصور القدرة، أو قصور القوة، وهكذا، وهذا مما يدل دلالة أكيدة على تحريف تلك النصوص.

٢ - صفات نقص جاء القرآن أو السنة بنفيها عن الله سبحانه وتعالى، ومن أمثلة ذلك وصف الله سبحانه وتعالى بالتعب، والندم، والخوف، والبخل، والفقر، ونحوها.

٣ – صفات لم يرد القرآن ولا السنّة بشأنها بنفي ولا إثبات، وهذا النوع فيه حق وباطل. ومن أمثلة هذا القسم: صفة الفم، والأنف، والأذن، والذراع، والقلب، ونحوها.

وأما ما ورد في القرآن الكريم أو السنّة المطهرة من صفات الله سبحانه وتعالى نفياً أو إثباتاً فإنه يدل على كمال الله سبحانه وتعالى من كل وجه، وليس فيها أي تعارض أو تناقض.

تقـــــديم

الحمدلله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه، أما بعد:

فلقد أرسل الله سبحانه وتعالى رسله وأنزل كتبه لدعوة الناس إلى عبادته وحده لا شريك له، وهذه العبادة لا تتم إلا بمعرفته سبحانه بأسمائه وصفاته، وماله سبحانه وتعالى من صفات الكمال ونعوت الجلال، ولقد اتفقت الرسل وتطابقت الكتب على ذلك، إلا أن بعض الأمم كاليهود والنصارى غيرت وبدلت كتبها وانحرفت في عقيدتها وشريعتها.

ومن تدبر حال اليهود والنصارى مع المسلمين وجد اليهود والنصارى متقابلين هؤلاء في طرف ضلال، وهؤلاء في طرف يقابله، والمسلمون هم الوسط، وذلك في التوحيد والأنبياء والشرائع والحلال والحرام والأخلاق وغير ذلك، وفي مسألة صفات الله سبحانه وتعالى فإن اليهود شبهوا الخالق بالمخلوق، في صفات النقص المختصة بالمخلوق، التي يجب تنزيه الرب سبحانه عنها. والنصارى شبهوا المخلوق بالخالق، في صفات الكمال المختصة بالخالق، التي ليس له فيها مِثْلٌ. وأما المسلمون فقد وصفوا الله سبحانه وتعالى بما يستحقه من صفات الكمال، ونزهوه عن النقص، وأن يكون له مثل، فوصفوه بما وصف به نفسه، وبما وصفته به رسله، من غير تحريف ولا تعطيل، ومن غير تكييف ولا تمثيل، مع علمهم أنه ليس كمثله شيء، لا في ذاته، ولا في صفاته، ولا في أفعاله [١، جـ٣، ص١٠٠].

وما وقع فيه اليهود والنصارى من الضلال -وبالأخص في مسائل العقيدة- إنما هو نتيجة لما أدخلوه في كتبهم من التحريف، يقول ابن القيم -رحمه الله- في شأن اليهود: "إن الذي جمع هذه الفصول التي بأيديهم رجل جاهل بصفات الرب تعالى، وما ينبغي له وما يجوز عليه، فلذلك نسب إلى الرب تعالى ما يتقدس ويتنزه عنه، وهذا الرجل يعرف عند اليهود بعازر الوراق" [٢، ص٤٢٢].

والتحريف الذي وقع فيه طوائف من مبتدعة هذه الأمة نوعان: تحريف لفظ، وتحريف معنى، والنوعان مأخوذان من الأصل عن اليهود، فهم الراسخون فيهما، وهم شيوخ المحرفين وسلفهم، فإنهم حرفوا كثيراً من ألفاظ التوراة، وما عجزوا عن تحريف لفظه حرفوا معناه، ولهذا وصفوا بالتحريف في القرآن دون غيرهم من الأمم، ودرج على آثارهم الرافضة فهم أشبه بهم من القذة بالقذة، والجهمية فإنهم سلكوا في تحريف النصوص الواردة في الصفات مسالك إخوانهم من اليهود [٣، جـ١، ص ص ٢١٥، ٢١٦]. وفي وراثة أهل التحريف لليهود قال ابن القيم:

ورث المحرف من يهود وهم أولو (م) التحريف والتبديل والكتمان

[٤، جـ١، ص٣٠٨]

وعقيدة اليهود في الصفات ورثتها طوائف مبتعدة من هذه الأمة، فالمشبهة من هذه الأمة الذين شبهوا الله بخلقه إنما ورثوا قولهم في الصفات من قول اليهود [٥، ص١٠٦]. والمعطلة وعلى رأسهم الجهمية ورثوا التعطيل من اليهود؛ ولذا فقد ربط ابن القيم -رحمه الله- بين الجهمية واليهود في معتقد الصفات قائلاً:

نون اليهود ولام جهمي هما في وحي رب العرش زائدتان[1]

وكذلك الجهمي عطل وصفه ويهود قد وصفوه بالنقصان

[٤، جـ١، ص٣١١]

---

١ المقصود بنون اليهود ما زادوه عندما قالوا (حنطة). وأما لام الجهمي فهي التي زادوها حين قالوا (استولى).

أي أن الجهمية شابهوا اليهود، فالجهمية نفوا صفات الرب سبحانه واليهود وصفوه بالنقصان، وكل ذلك تعطيل له سبحانه عن صفات الكمال [٦ ، جـ٢ ، ص٢٧]، وبذلك يتفق الفريقان على نفي صفاته العليا التي هي كمالات محضة وبان لكل أحد أنهما أخوان متشابهان [٤ ، جـ١ ، ٣١٢].

ومع ما في توراة اليهود من الصفات الباطلة ففيها أيضاً حق، فإن النبي صلى الله عليه وسلم أقر اليهود على ذكر شيء من صفات الله سبحانه وتعالى كما في *الصحيحين* عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أن حبراً من اليهود جاء إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: "يا محمد، إن الله عز وجل يوم القيامة يحمل السماوات على إصبع، والأرض على إصبع، والجبال والشجر على إصبع، والماء والثرى على إصبع، وسائر الخلق على إصبع، ثم يهزهن فيقول: أنا الملك. قال: فضحك النبي حتى بدت نواجذه، تعجباً وتصديقاً لقول الحبر. ثم قرأ: ﴿وَمَا قَدَرُواْ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦ وَٱلْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ وَٱلسَّمَـٰوَٰتُ مَطْوِيَّـٰتٌۢ بِيَمِينِهِۦ﴾ (الزمر، آية ٦٧) " [٧، جـ٦، ص٢٢٥ ؛ ٨، جـ٤، ص٢١٤٧].

والبحث الذي نحن بصدده حول عقيدة اليهود في صفات الله سبحانه وتعالى، بعنوان: "عقيدة اليهود في الصفات، دراسة نقدية في ضوء الكتاب والسنة".

وسيسلك الباحث في بحثه بإذن الله الخطوات التالية:

١- تتبع صفات الله سبحانه وتعالى من أسفار العهد القديم[٢]، وما حكاه الله سبحانه وتعالى عنهم من عقيدتهم في محكم كتابه، أو ما جاء في السنة المطهرة.

٢- تقسيم الصفات إلى ثلاثة أقسام على النحو التالي:

---

٢ مجموعة الأسفار الخاصة باليهود من الكتاب المسمى عندهم بـ(*الكتاب المقدس*).

أولاً: صفات كمال جاء القرآن أو السنة بإثباتها.

ثانياً: صفات نقص جاء القرآن أو السنة بنفيها.

ثالثاً: صفات لم ترد في القرآن ولا في السنة.

٣- عرض الصفة حسب ورودها في أسفار العهد القديم، ثم التعقيب عليها بموقف القرآن والسنة إن وجد.

٤- يستخدم الباحث في بيان مواضع نصوص التوراة رموزاً على النحو التالي:

إصح: الإصحاح (وهو جزء من السفر).

فق: فقرة (وهي جزء من الإصحاح).

مز: مزمور (وهو جزء من سفر المزامير).

٥- يكتفي الباحث ببيانات النشر في قائمة المراجع دون ذكرها في الحواشي.

وأسأل الله سبحانه وتعالى التوفيق والسداد، وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أولاً: صفات كمال ثبتت في الكتاب أو السنة

اتفقت الكتب الإلهية على وصف الله سبحانه وتعالى بصفات الكمال، وتنزيهه عن صفات النقص، فصفات المولى سبحانه وتعالى من الأخبار التي لا يتطرق إليها النسخ في جملة الشرائع. وأسفار اليهود على الرغم مما تطرق إليها من التحريف والتبديل بقي فيها شيء من ذكر صفات الكمال لله سبحانه وتعالى.

ويجدر التنبيه على مسألة مهمة في هذا القسم، ألا وهي أن اليهود قد يصفون الله بصفة من صفات الكمال، ولكن على غير الوجه الثابت في الكتاب أو السنّة، وذلك بتحريفها، أو الزيادة عليها وإلصاق بها ما يخرجها عن حقيقتها، أو الإتيان بما يعارضها،

وسيأتي الكلام بإذن الله تعالى لبيان ذلك عند ذكر الصفات التي فيها شيء من هذا الاختلاف.

ومن جملة صفات الكمال التي وردت عند اليهود وجاء إقرارها في الكتاب والسنة ما يلي:

الكمال

جاء في سفر التثنية وصف الرب بـ: "الكامل صنيعه" [إصح٣٢، فق٣]. وجاء في المزامير: "الله طريقه كامل " [مز١٨ ، فق٣٠]. وفيها أيضا: "وناموس الرب كامل" [مز١٩ ، فق٧].

والكمال لله حقيقة لا شك فيها، فله سبحانه وتعالى الكمال المطلق في أسمائه وصفاته وأفعاله وكل شأنه سبحانه، وجاء القرآن الكريم مؤكدا هذه الصفة إجمالا وتفصيلا، ففي الإجمال قوله سبحانه: ﴿ وَلِلَّهِ ٱلْمَثَلُ ٱلْأَعْلَىٰ ﴾ (النحل، آية ٦٠) قال ابن كثير: "أي الكمال المطلق من كل وجه" [٩، جـ٢، ٥٧٤] وأما التفصيل فبذكر أسمائه الحسنى وصفاته العلى ودقة صنعه، وحكمة فعله التي تدل على كماله سبحانه وتعالى من كل وجه.

العلم

جاء في سفر صموئيل الأول: "الرب إله عليم" [إصح٢ ، فق٣]، فالعليم اسم من أسماء الله سبحانه، ويتضمن صفة العلم لله سبحانه.

ومع ذلك فإنه يرد في أسفار اليهود ما يناقض هذه الصفة بوصف الله سبحانه وتعالى بقصور العلم، كما جاء في سفر التكوين: " وسمعا صوت الرب الإله ما شيا في الجنة عند هبوب الريح. فاختبأ آدم وامرأته من وجه الرب الإله وسط شجر الجنة فنادى

الرب الإله آدم فقال أين أنت ..." [إصحـ٣ ، فق٨ ، ٩]. وهذا النص فيه نسبة قصور العلم إلى الله حيث خفي عليه مكان آدم وحواء في الجنة فاحتاج أن يسألهما عن ذلك.

وفي سفر أيوب : " قال الله للشيطان : من أين جئت ؟ فأجاب الشيطان الرب فقال : من الجولان في الأرض ومن التمشي فيها " [إصحـ١ ، فق٦].

وأما القرآن والسنّة فقد جاء فيهما إثبات علم الله الكامل من غير نقص ، إثبات العلم إجمالاً وتفصيلاً ، ومما جاء في القرآن الكريم قوله سبحانه : ﴿ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ (البقرة ، آية٢٩). وقوله : ﴿ وَهُوَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (التحريم ،آية ٢). وقوله سبحانه : ﴿ يَعْلَمُ مَا يَلِجُ فِي ٱلْأَرْضِ وَمَا يَخْرُجُ مِنْهَا وَمَا يَنزِلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ وَمَا يَعْرُجُ فِيهَا ۚ وَهُوَ ٱلرَّحِيمُ ٱلْغَفُورُ ﴾ (سبأ ، آية٢) ، وقوله سبحانه : ﴿ عَٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ ٱلْعَزِيزُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (السجدة ،آية ٦). وهو سبحانه العالم بما كان وما يكون وما سيكون وما لم يكن لو كان كيف يكون.

السمع

جاءت الأسفار بوصف الله بالسمع ، كما في سفر التكوين : "فسمع الله صوت الغلام" [إصحـ٢١ ، فق١٧]. وجاء في سفر التثنية : "فلما صرخنا إلى الرب إله آبائنا سمع الرب صوتنا ورأى مشقتنا" [إصحـ٢٦ ، فق٧].

والسمع صفة حقيقية لله سبحانه وتعالى ، وهو إدراك المسموع ، جاء إثباتها في القرآن الكريم والسنة المطهرة. ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى : ﴿ وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴾ (البقرة ، آية ١٢٧). وقوله : ﴿ فَمَنۢ بَدَّلَهُۥ بَعْدَمَا سَمِعَهُۥ فَإِنَّمَآ إِثْمُهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ يُبَدِّلُونَهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ (البقرة ، آية ١٨١).

القدرة

جاء إثبات هذا الوصف في سفر التكوين: " الله القادر على كل شيء " [إصح٤٨، فق٣]. وفي نفس السفر: "الله القدير يعطيكم رحمة" [إصح٤٣، فق١٤]. وفي سفر الخروج: "الإله القادر على كل شيء" [إصح٦، فق٣]. وجاء في معنى القدرة في سفر التكوين: "هل يستحيل على الرب شيء" [إصح١٨، فق١٤]. وجاء أيضا في سفر الخروج بيان ما فعل الله سبحانه وتعالى من العجائب بأعدائهم مما يؤكد هذه الصفة لله سبحانه وتعالى.

وهذه الصفة في أسفار اليهود يوجد لها ما يضادها، فقد وصفوا الله سبحانه وتعالى بالعجز عن غلبة يعقوب في قصة المصارعة[٣]، تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً.

وهذه الصفة ثابتة في الكتاب والسنة، فالقادر والقدير من أسماء الله سبحانه وتعالى، وتتضمن صفة القدرة له سبحانه، وهو القادر على كل شيء، ومما جاء في القرآن الكريم قوله سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (البقرة، آية ٢٠)، وقوله سبحانه: ﴿ قُلْ هُوَ ٱلْقَادِرُ عَلَىٰٓ أَن يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَابًا مِّن فَوْقِكُمْ ﴾ (الأنعام، آية ٦٥).

العلو

جاء في الأسفار إثبات العلو لله سبحانه وتعالى، كما في سفر أيوب: "هو ذا الله في علو السماوات" [إصح٢٢، فق١٢]. وفي سفر أيوب: "هو أعلى من السماوات فماذا عساك أن تفعل" [إصح١١، فق٧].

وجاء الوصف بلفظ (العلي) كما في سفر صموئيل الثاني: "أرعد الرب من السماوات والعلي أعطى صوته" [إصح٢٢، فق١٤]. وفي المزامير: "لأنهم عصوا كلام الله وأهانوا مشورة العلي" [مز١٠٧، فق١١].

---

٣ انظر القصة ص ص ١١١٧-١١١٩، من هذا البحث.

وصفة العلو-علو الذات وعلو الصفات- من صفات الكمال لله سبحانه وتعالى الثابتة في الكتاب والسنة، ومن ذلك قوله سبحانه: ﴿ سَبِّحِ ٱسْمَ رَبِّكَ ٱلْأَعْلَى ﴾ (الأعلى، آية ١)، وقوله سبحانه: ﴿ ءَأَمِنتُم مَّن فِي ٱلسَّمَآءِ أَن يَخْسِفَ بِكُمُ ٱلْأَرْضَ فَإِذَا هِيَ تَمُورُ﴾ (الملك، آية ١٦).

الأول والآخر

جاء في الأسفار وصف الله سبحانه وتعالى بذلك كما في سفر إشعيا: "هكذا يقول الرب.. أنا الأول وأنا الآخر ولا إله غيري" [إصحـ٤٤ ، فق٦].

الأول والآخر اسمان من أسماء الله سبحانه وتعالى، وهما متضمنان للصفات، وهذه الأسماء وما دلت عليه من الصفات جاء القرآن الكريم بإثباتها، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ هُوَ ٱلْأَوَّلُ وَٱلْآخِرُ وَٱلظَّاهِرُ وَٱلْبَاطِنُ ﴾ (الحديد، آية٣)، ولقد فسر رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه الأسماء بقوله: "أنت الأول فليس قبلك شيء، وأنت الآخر فليس بعدك شيء، وأنت الظاهر فليس فوقك شيء، وأنت الباطن فليس دونك شيء" [٨، جـ٤، ص٢٠٤٨]. فالأول يدل على قدمه وأزليته، والآخر يدل على بقائه وأبديته [١٠، ص٨٩].

العظمة والجلال والقوة والجبروت

هذه الصفات هي من جملة صفات الكمال لله سبحانه وتعالى، وقد جاء إثباتها في أسفار اليهود، ومن ذلك ما ورد على لسان داود عليه السلام في سفر أخبار الأيام الأول: "لك يا رب العظمة والجبروت والجلال والبهاء والمجد... وبيدك القوة والجبروت" [إصحـ٢٩ ، فق١١ ، ١٢].

وهـذه الصفـات جـاء تقريرهـا في الكتـاب والسـنة ، ومـن ذلـك قولـه تعـالى في صفـة العظمـة : ﴿ وَهُوَ ٱلْعَلِىُّ ٱلْعَظِيمُ ﴾ (الشـورى ،آيـة ٤)، وقولـه : ﴿ فَسَبِّحْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلْعَظِيمِ ﴾ (الواقعة ، آية ٧٤). وعن حذيفة قـال : أتيت رسـول الله صلى الله عليه وسلم ذات ليلة لأصلي بصلاته فافتتح فقرأ قراءة ليست بالخفية ولا بالرفيعة ، قراءة حسنة يرتل فيها يسمعنا ، قال : ثم ركع نحواً من قيامه ، ثم رفع رأسه نحواً من ركوعـه ، فقـال : سمع الله لمن حمده ، ثـم قـال : الحمـد لله ذي الجـبروت والملكـوت والكبريـاء والعظمـة" [4] [١١ ، جـ٥ ، ص٤٠١ ؛ ١٣ ، جـ١ ، ص٥٤٤ ؛ ١٥ ، جـ١٨ ، ص٦١]. قـال السـندي في معنى (الجبروت والملكوت) : " هما مبالغة الجبر وهو القهر ، والملك وهو التصرف ، أي صاحب القهر والتصرف البالغ منهما كل غاية" [١٦ ، جـ١ ، ١٩١]. وفي صفة الجلال قال سبحانه : ﴿ تَبَٰرَكَ ٱسْمُ رَبِّكَ ذِى ٱلْجَلَٰلِ وَٱلْإِكْرَامِ ﴾ (الرحمن ،آية ٧٨)، وعن عائشة أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقول إذا سلم : " اللهم أنت السلام ومنك السلام تباركت ذا الجـلال والإكـرام" [٨، جـ١ ، ص٤١٤] . وفي صفـة القـوة قـال : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلرَّزَّاقُ ذُو ٱلْقُوَّةِ ٱلْمَتِينُ ﴾ (الذاريات ، آية ٥٨).

القدوس

جـاء في خطـاب الله سبحانه وتعـالى لبني إسـرائيل في سـفر اللاويـين : "وتكونـون قديسين لأني أنا قدوس " [إصحـ١١ ، فق ٤٤]. كما جاء وصف اسمه بـالقدوس في نفس السفر : " لا تدنسوا اسمي القدوس" [إصحـ٢٢ ، فق٣٢]. وفي نص آخر في سـفر صموئيـل الأول : "ليس قدوس مثل الرب" [إصحـ٢ ، فق٢].

---

٤ قـال محقـق *مسند الإمام أحمد* (شـعيب الأرنـؤوط وآخـرون) : إسـناده ضعيـف لجهالـة ابـن أخـي حذيفة[١٢ ، جـ٣٨ ، ص٤١٣] . وقال محقق *سنن أبي داود* (الألباني) : صحيح [١٤ ، جـ١ ، ص١٦٦].

وجاء القدوس في القرآن الكريم اسما من أسماء الله سبحانه وتعالى، كما في قوله سبحانه : ﴿ ٱلْمَلِكُ ٱلْقُدُّوسُ ﴾ (الحشر، آية ٢٣)، قال الخطابي في معناه : "هو الطاهر من العيوب، المنزه عن الأنداد والأولاد " [١٧ ، ص٤٠]. وقال البيهقي : "القدوس هو الطاهر من العيوب المنزه عن الأولاد والأنداد، وهذه صفة يستحقها بذاته" [٨ ، ص٥٤ ؛ ١٩ ، جـ٤ ، ص٢٣ ؛ ٢٠ ، ص١٨٦].

وقال ابن كثير في معنى القدوس : "المنزه عن النقائص الموصوف بصفات الكمال" [٩ ، جـ٤ ، ٣٦٤ ؛ ٢١ ، ص ص ١١٠ ، ١١١].

العدل

جاء في المزامير مما نسب إلى داود عليه السلام أنه قال : "الرب عادل ويحب العدل" [مز١١ ، فق٧]. وفيها أيضا : " عدلك عدل إلى الدهر وشريعتك حق" [مز١١٩ ، فق ١٤٢].

ولكن هذه الصفة عند اليهود ليست مطلقة، فقد جاء ما يناقضها في سفر التثنية من الكلام المنسوب إلى الله سبحانه وتعالى : "أفتقد ذنوب الآباء في الأبناء وفي الجيل الثالث والرابع من الذين يبغضونني" [إصحـ٥ ، فق٩] وليس عدلا أن يؤاخذ الأبناء بجريرة الآباء إلى الجيل الرابع، والله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك، فقد ورد في محكم كتابه الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه قوله سبحانه : ﴿ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ﴾ (الأنعام، آية١٦٤).

وفي موضع آخر في سفر التثنية "لا يدخل مخصي في جماعة الرب أو مجبوب في جماعة الرب لا يدخل ابن زنى في جماعة الرب. حتى الجيل العاشر لا يدخل أحد منهم في جماعة الرب. لا يدخل عموني ولا مؤابي في جماعة الرب. حتى الجيل العاشر لا يدخل أحد منهم في جماعة الرب إلى الأبد" [إصحـ٢٣ ، فق١-٣].

ولكن جاء القرآن الكريم والسنة المطهرة ببيان عدل الله المطلق، حيث ورد وصفه سبحانه بالعدل ونفي الظلم والجور في قوله تعالى: ﴿ وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا ﴾ (الكهف، آية ٤٩)، وقوله: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ۝ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ ﴾ (الزلزلة، الآيتان ٧، ٨).

البر والصدق والأمانة والإحسان

جاء في سفر التثنية: "إن جميع سبله عدل. إله أمانة لا جور فيه صدِّيق وعادل هو" [إصح٣٢، فق٤]. وفي نفس السفر: "فاعلم أن الرب إلهك هو الله الأمين الحافظ العهد والإحسان" [إصح٧، فق١٠]. وفي سفر الملوك الأول: "كلام الله في فمك حق" [إصح١٧، فق ٢٤]. وفي سفر إشعياء: "أنا الرب المتكلم بالصدق" [إصح٤٥، فق١٩].

وجاء في القرآن الكريم والسنة المطهرة إثبات أسماء لله تعالى تتضمن هذه الصفات من صفات الكمال له سبحانه وتعالى، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّهُ هُوَ ٱلْبَرُّ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (الطور، آية ٢٨). و البَرُّ بمعنى عطوف على عباده المحسن إليهم، عم ببره جميع خلقه، فلم يبخل عليهم برزقه، هو البر بأوليائه، إذ خصهم بولايته واصطفاهم لعبادته، وهو البر بالمحسن في مضاعفة الثواب له، والبر بالمسيء بالصفح " [١٧، ص٨٩].

وفي وصف الله بالصدق قوله تعالى: ﴿ وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ ٱللَّهِ قِيلًا ﴾ (النساء، آية ١٢٢)، وقوله: ﴿ وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ ٱللَّهِ حَدِيثًا ﴾ (النساء، آية ٨٧).

ووصف الله بالإحسان جاء عن شداد بن أوس قال: حفظت من رسول الله صلى الله عليه وسلم اثنتين أنه قال: " إن الله عز وجل محسن يحب الإحسان، فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح، وليحد أحدكم شفرته، ثم ليرح ذبيحته"

[٢٢، جـ٤، ص٤٩٢؛ ١٥، جـ٧، ٣٣٢]. وإحسان الله سبحانه وتعالى ظاهر إلى خلقه فهو محسن ويحب الإحسان والمحسنين.

وفي صفة الأمن جاء في *مستدرك الحاكم* عن أم كلثوم بنت عقبة وكانت من المهاجرات الأول رضي الله عنها في قول الله عز وجل: ﴿ وَٱسۡتَعِينُواْ بِٱلصَّبۡرِ وَٱلصَّلَوٰةِۚ ﴾ (البقرة، آية٤٥). قالت: غشي على عبد الرحمن بن عوف غشية، فظنوا أنه فاض نفسه فيها، فخرجت امرأته أم كلثوم إلى المسجد، تستعين بما أمرت به من الصبر والصلاة، فلما أفاق قال: أغشي علي آنفا. قالوا: نعم. قال: صدقتم، إنه جاءني ملكان فقالا: انطلق نحاكمك إلى العزيز الأمين، فقال ملك آخر: أرجعاه فإن هذا ممن كتبتم له السعادة وهم في بطون أمهاتهم، ويستمتع به بنوه ما شاء الله. فعاش بعد ذلك شهرا ثم مات" [٢٣، جـ٢، ٢٦٩].

المحيي والمميت

جاء في سفر التثنية: "انظروا الآن أنا هو وليس إله معي. أنا أميت وأحيي" [إصحـ٣٢، فق٣٩].

وصفتا الإحياء والإماتة من الصفات التي جاءت بالقرآن والسنة، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ أَلَمۡ تَرَ إِلَى ٱلَّذِى حَآجَّ إِبۡرَٰهِـۧمَ فِى رَبِّهِۦٓ أَنۡ ءَاتَىٰهُ ٱللَّهُ ٱلۡمُلۡكَ إِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِـۧمُ رَبِّىَ ٱلَّذِى يُحۡىِۦ وَيُمِيتُ ﴾ (البقرة، آية ٢٥٨).

الحياة

وجاء وصف الله بالحياة، ومن ذلك ما ورد في سفر العدد في كلام الله لموسى: "قل لهم حي أنا يقول الرب" [إصحـ١٤، فق٢٨]. وتعد هذه الصفة من الصفات المهمة في الأسفار؛ وذلك أن الرب سبحانه وتعالى يؤكد فعله أحيانا بذكر هذه الصفة.

وجاء تقرير هذه الصفة في القرآن الكريم، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡحَيُّ ٱلۡقَيُّومُ ﴾ (البقرة،آية ٢٥٥)، وقوله: ﴿ وَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱلۡحَيِّ ٱلَّذِي لَا يَمُوتُ ﴾ (الفرقان، آية ٥٨).

الجمال

جاء في المزامير مما نسب إلى داود قوله في وصف الله سبحانه وتعالى: "أنت أبرع جمالاً من بني البشر" [مز٤٥ ، فق ٢]. وجاء هذا الإثبات مقارناً بجمال البشر، والمقارنة فيها تنقيص لله سبحانه وتعالى في هذه الصفة.

وصفة الجمال صفة ثابتة في السنة المطهرة، ومن ذلك ما ورد عن عبد الله بن مسعود - رضي الله عنه- عن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: " لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر. قال رجل: إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسناً، ونعله حسنة، قال: إن الله جميل يحب الجمال، الكبر بطر الحق وغمط الناس" [٨، جـ١، ص٩٣].

الخالق

في السفر الأول من التوراة تطالعنا هذه الصفة لله سبحانه بأنه هو الخالق للسماوات والأرض والنور والماء والبشر والبهائم وجميع دواب الأرض وغيرها من الكائنات، ويدل على ذلك ما جاء في سفر التكوين: "في البدء خلق الله السماوات والأرض ... وقال الله ليكن نور فكان نور ...وقال الله لتجتمع المياه تحت السماء ... فعمل الله وحوش الأرض ..." [إصح١ ، فق١-٣١].

جاءت صفة الخلق في القرآن الكريم كثيراً، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴾ (البقرة،آية

٢١). وقولـه: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجَ بِهِۦ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ رِزْقًا لَّكُمْ ۖ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلْفُلْكَ لِتَجْرِىَ فِى ٱلْبَحْرِ بِأَمْرِهِۦ ۖ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلْأَنْهَـٰرَ ﴾ (إبراهيم، آيـة ٣٢). وقولـه: ﴿ ٱللَّهُ خَـٰلِقُ كُلِّ شَىْءٍ ۖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ وَكِيلٌ ﴾ (الزمر، آية ٦٢).

القاضي

جاء في الأسفار إثبات هذه الصفة بصيغة الصفة وصيغة الاسم، كما في سفر التثنية: "لا تهابوا وجه إنسان لأن القضاء لله" [إصح١ ، فق ١٧]. وفي المزامير: " الله هو القاضي" [مز٧٥، فق ٧].

وهذه الصفة جاء تقريرها في الكتاب والسنة، ولكن ليس بصيغة الاسم إنما بصيغة الصفة، ومن ذلك قولـه سبحانه وتعـالى: ﴿ إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِى بَيْنَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ فِيمَا كَانُوا۟ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ﴾ (يونـس، آية ٩٣)، وقضاؤه سبحانه وتعـالى بالحـق كما بينه بقوله: ﴿ إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِى بَيْنَهُم بِحُكْمِهِۦ ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْعَلِيمُ ﴾ (النمل، آية ٧٨).

الديان

جاء في الأسفار إثبات هذه الصفة كما في المزامير: "الرب يدين الشعوب" [مز٧، فق٨]. وفيها أيضا "تفرح وتبتهج الأمم لأنك تدين الشعوب بالاستقامة" [مز٦٧، فق٤].

وفي ثبوت صفة الديان ورد من حديث عبد الله بن أنيس قال: سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يقول: "يحشر الله العباد فيناديهم بصوت، يسمعه من بعد، كما يسمعه من قرب، أنا الملك أنا الديان" [٧، جـ٨، ٢٥١]، وفي معنى الديان قال الحليمي: هو من قوله: (ملك يوم الدين) وهو المحاسب المجازي لا يضيع عمل عامل [٢٤، جـ١٣، ص٤٥٨].

المغفرة والرحمة والرأفة

جاء في سفر الخروج جملة من صفات الكمال لله سبحانه وتعالى: "الرب إله رحيم رؤوف بطيء الغضب وكثير الإحسان والوفاء حافظ الإحسان إلى ألوف. غافر الإثم والمعصية والخطية" [إصحح٣٤، فق ٦، ٧].

وصفات "المغفرة والرحمة والرأفة" كلها صفات كمال ثبتت لله سبحانه وتعالى في الكتاب والسنة، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ فَإِنِ ٱنتَهَوۡاْ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (البقرة، آية ١٩٢). وفي صفة الرأفة قوله سبحانه: ﴿ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَـٰنَكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِٱلنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴾ (البقرة، آية ١٤٣).

والرؤوف اسم يتضمن صفة الرأفة، والرأفة بمعنى الرحمة، وقيل: أشد الرحمة، وقيل: أخص من الرحمة وأرق [٢٥، جـ٩، ١١٢]. قال البيهقي: الرؤوف: المساهل عباده فلم يحملهم - يعني من العبادات - ما لا يطيقون، يعني بزمانة أو علة أو ضعف، بل حملهم أقل مما يطيقونه بدرجات كثيرة، ومع ذلك غلظ فرائضه في حال شدة القوة، وخففها في حال الضعف ونقصان القوة، وأخذ المقيم بما لم يأخذ به المسافر، وأخذ الصحيح بما لم يأخذ به المريض، وهذا كله رأفة ورحمة [٢٦، جـ١، ص١٥٤].

وجاء في *مختصر تفسير المنار*: والتحقيق أن معنى الرأفة أو متعلقها: الرفق بالضعيف، كالطفل واليتيم والمبتلى، والعناية بهم. وأما متعلق الرحمة فهو أعم، يشمل الإحسان العام والخاص [٢٧، جـ١، ١١٠].

الحكمة

جاء على لسان دانيال في السفر المنسوب إليه وصفه لله سبحانه وتعالى بقوله: "لأن له الحكمة والجبروت" [إصحح٢، فق٢٠]. وفي سفر الأمثال: "الرب بالحكمة أسس الأرض" [إصحح٣، فق ١٩]. ولقد ورد في أسفار اليهود صفات أخرى تنافي حكمة الله

سبحانه وتعالى، ومن ذلك الوصف بالندم ؛[٥] لأن الندم لا يكون إلا من عمل في غير محله ، والله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك.

وصفة الحكمة من صفات الكمال الثابتة لله سبحانه وتعالى بنصوص الكتاب والسنة ، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى : ﴿ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (البقرة ، آية ٣٢).

والحكيم اسم يتضمن صفة الحكمة ، وهو على وزن فعيل بمعنى فاعل ، ويأتي بمعنى مفعل ، أي محكم من الإحكام ، وهو الإتقان. والحكيم من الحكمة ، وهي وضع الشيء في موضعه [١٠ ، ص٩١]. وقال الحليمي : معنى الحكيم الذي لا يقول ولا يفعل إلا الصواب ، وإنما ينبغي أن يوصف بذلك ؛ لأن أفعاله سديدة ، وصنعه متقن ، ولا يظهر العمل المتقن السديد إلا من حكيم [٢٨ ، جـ١ ، ١٩١].

الكـــــلام

صفة الكلام لله صفة ظاهرة في أسفار اليهود ، وقد ورد كلام الله سبحانه وتعالى للأنبياء بصوت مسموع ، ومن ذلك كلامه لموسى في ابتداء نبوته ، الذي جاء فيه : "فلما رأى الرب أنه مال لينظر ناداه الله من وسط العليقة وقال : موسى موسى. فقال : هأنذا فقال : لا تقترب إلى ههنا. اخلع حذاءك من رجليك ؛ لأن الموضع الذي أنت واقف عليه أرض مقدسة ، ثم قال : أنا إله أبيك إله إبراهيم وإله إسحاق وإله يعقوب".

وفي نص آخر في نفس السفر "قال الرب لموسى : عندما تذهب لترجع إلى مصر انظر جميع العجائب التي جعلتها في يدك واصنعها قدام فرعون. ولكني أشدد قلبه حتى لا يطلق الشعب ، فتقول لفرعون : هكذا يقول الرب. إسرائيل ابني البكر" [إصح٤ ، فق٢١ ، ٢٢].

---

٥ انظر ص ١١١٩ من هذا البحث .

وفي شأن المخاطبة بين الله وخلقه تصور التوراة في نفس السفر موقف موسى من هذه الرسالة قائلا : "فقال موسى للرب استمع أيها السيد لست أنا صاحب كلام منذ أمس ولا من أول أمس ولا من حين كلمت عبدك. بل أنا ثقيل اللسان ... فقال (موسى) استمع أيها السيد أرسل بيد من ترسل فحمي غضب الرب على موسى..." [إصح٤ ، فق١٠-١٤].

ولم يكن سماع صوت الرب خاصاً بموسى وحده بل سمعه الشعب أيضاً ، كما جاء في سفر التثنية : "فكلمكم الرب من وسط النار وأنتم سامعون صوت كلام ولكن لم ترو صورة بل صوتاً " [إصح٤ ، فق١٢].

وكلامه ليوشع بن نون كما ورد في سفر يشوع : "وكان بعد موسى عبدالرب أن الرب كلم يشوع بن نون خادم موسى قائلاً : عبدي قد مات. فالآن قم اعبر هذا الأردن أنت وكل هذا الشعب إلى الأرض التي أنا معطيها لهم " [إصح١ ، فق١ ، ٢]. وجاء في سفر القضاة مخاطبة الرب لجدعون قائلاً : اذهب بقوتك هذه وخلص إسرائيل من كف مديان" [إصح٦ ، فق١٤] وجاء تأكيد هذا الكلام في نفس السفر حين رد جدعون قائلاً : "إن كنت وجدت نعمة في عينيك فاصنع لي علامة أنك أنت تكلمني" [إصح٦ ، فق١٧].

وتدل الأسفار على أن كلام الله بصوت ، كما جاء في سفر الخروج : "موسى يتكلم والله يجيبه بصوت" [إصح١٩ ، فق١٩].

ويدل سفر صموئيل الأول على سماع صموئيل لكلام الله : "فجاء الرب ووقف ودعا كالمرات الأول صموئيل صموئيل. فقال صموئيل : تكلم لأن عبدك سامع" [إصح٣، فق١٠].

وصفة الكلام لله سبحانه وتعالى صفة حقيقية كما يليق بجلاله ، وأهل السنّة يثبتون "أن الله يتكلم بكلام حقيقي متى شاء ، وكيف شاء ، بما شاء ، بحرف وصوت ، لا يماثل

أصوات المخلوقين" [٢٩، جـ١، ص٤١٩]. فالله سبحانه وتعالى يكلم أنبياءه بواسطة ملك يختاره، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُكَلِّمَهُ ٱللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِن وَرَآيِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولاً فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِ مَا يَشَآءُ إِنَّهُۥ عَلِيٌّ حَكِيمٌ ﴾ (الشورى، آية٥١). ومنهم من كلمه بدون واسطة، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ مِّنْهُم مَّن كَلَّمَ ٱللَّهُ ﴾ (البقرة، آية ٢٥٣)، وقال: ﴿ وَكَلَّمَ ٱللَّهُ مُوسَىٰ تَكْلِيمًا ﴾ (النساء، آية ١٦٤).

الوجـــــه

جاء في أسفار اليهود إثبات صفة الوجه لله سبحانه وتعالى، ومن ذلك ما ورد في سفر الخروج في خطاب الله لموسى: "لا تقدر أن ترى وجهي لأن الإنسان لا يراني فيعيش" [إصح٣٣، فق٢٠]. ويلاحظ أن هذا النص يعارض نصوصاً أخرى تثبت أن بعض الأنبياء والشعب رأوا الله عياناً ولم يموتوا.[٦]

ومما يدل على هذه الصفة في أسفارهم أيضاً ما جاء في سفر اللاويين: "أجعل وجهي ضدكم" [إصح٢٦، فق١٧]. وفي سفر العدد: "يضيء الرب بوجهه عليك فيرحمك" [إصح٦، فق٢٥].

وصفة الوجه لله سبحانه وتعالى صفة حقيقية كما يليق بجلاله، وقد دل القرآن الكريم على ذلك كما في قوله سبحانه: ﴿ وَيَبْقَىٰ وَجْهُ رَبِّكَ ذُو ٱلْجَلَـٰلِ وَٱلْإِكْرَامِ ﴾ (الرحمن، آية ٢٧)، وقوله: ﴿ كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُۥ ﴾ (القصص، آية ٨٨).

العيـــن

جاءت الأسفار بإثبات صفة العينين لله سبحانه وتعالى، ومن ذلك ما ورد في سفر الملوك الأول: "لتكون عيناك مفتوحتين نحو تضرع عبدك وتضرع شعبك" [إصح٨،

---

٦ ومنها على سبيل المثال النص الوارد ص ١١٠٨، ١١٠٩.

فق٥٢]. وفي سفر الملوك الثاني: "افتح يارب عينيك وانظر" [إصح١٩، فق١٦]. وجاء في المزامير أن لله أجفاناً: "عيناه تنظران أجفانه تمتحن بني آدم" [مز١١، فق٤].

وصفة العين من الصفات الثابتة لله سبحانه وتعالى بالكتاب والسنة، صفة حقيقية كما يليق بوجهه سبحانه، ومما يدل على ذلك قوله سبحانه: ﴿ وَأَلْقَيْتُ عَلَيْكَ مَحَبَّةً مِّنِّي وَلِتُصْنَعَ عَلَىٰ عَيْنِيٓ ﴾ (طه، آية ٣٩). وقوله سبحانه: ﴿ وَٱصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ فَإِنَّكَ بِأَعْيُنِنَا ﴾ (الطور، آية ٤٨). وأما الأجفان التي وردت في النص فلم تثبت لا في الكتاب ولا في السنّة.

اليـــــد

جاء وصف الله سبحانه وتعالى باليد، كما في سفر الخروج: "فيعرف المصريون أني أنا الرب حينما أمد يدي على مصر وأخرج بني إسرائيل من بينهم" [إصح٧، فق٥]. وجاء فيه: "فإنه بيد قوية أخرجكم الرب من هنا" [إصح١٣، فق٣]. وجاء فيه أيضاً في تضرع موسى: "لماذا يارب يحمى غضبك على شعبك الذي أخرجته عن أرض مصر بقوة عظيمة ويد شديدة" [إصح٣٢، فق١١].

وصفة اليد صفة حقيقية لله سبحانه وتعالى كما يليق بجلاله، وقد جاء القرآن الكريم بإثباتها، وحكى الله سبحانه وتعالى عن اليهود إثباتها بقوله سبحانه: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ يَدُ ٱللَّهِ مَغْلُولَةٌ ۚ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا۟ بِمَا قَالُوا۟ ۘ بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَآءُ ﴾ (المائدة، آية ٦٤) فهم أثبتوا صفة اليد إلا أنهم انحرفوا بوصفها بالغل كناية عن البخل، فرد الله سبحانه وتعالى عليهم. كما دل هذا النص على أنهما يدان، ويدل على ذلك أيضاً قوله سبحانه: ﴿ قَالَ يَٰٓإِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ ﴾ (ص، آية ٧٥).

اليمين

جاء في سفر الخروج في الكلام المنسوب لموسى يخاطب فيه ربه : "يمينك يارب معتزة بالقدرة.. ترسل سخطك فيأكلهم كالقش" [إصح١٥ ، فق٦ ، ٧].وجاء في المزامير : "يارب.. مرتفعة يمينك" [مز٨٩ ، فق١٣].

واليمين من الصفات الثابتة لله سبحانه وتعالى في السنة المطهرة ، ومن ذلك ما ورد من حديث أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "إن يمين الله ملأى لا يغيضها نفقة ، سحاء الليل والنهار ، أرأيتم ما أنفق منذ خلق السماوات والأرض" [٧ ، جـ٨ ، ص٢٢٢]. وكذلك ما ورد من حديث عبد الله بن عمرو عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : "إن المقسطين عند الله على منابر من نور ، عن يمين الرحمن عز وجل ، وكلتا يديه يمين الذين يعدلون في حكمهم وأهليهم وما ولوا" [٨ ، جـ٣ ، ١٤٥٨].

الأصبـــــع

جاء ذلك في سفر الخروج : "ثم أعطى موسى عند فراغه من الكلام معه في جبل سيناء لوحي الشهادة لوحي حجر مكتوبين بأصبع الله" [إصح٣١ ، فق١٨]. وفي سفر التثنية في الكلام المنسوب إلى موسى : "وأعطاني الرب لوحي الحجر المكتوبين بأصبع الله" [إصح٩ ، فق١٠].

وجاء إقرار هذه الصفة في السنّة المطهرة في خبر الحبر اليهودي الذي جاء يسأل رسول الله صلى الله عليه وسلم كما في *الصحيحين* عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أن حبراً من اليهود جاء إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : "يا محمد ، إن الله عز وجل يوم القيامة يحمل السماوات على إصبع ، والأرض على إصبع ، والجبال والشجر على إصبع ، والماء والثرى على إصبع ، وسائر الخلق على إصبع ، ثم يهزهن فيقول : أنا الملك. قال : فضحك النبي حتى بدت نواجذه ، تعجباً وتصديقاً لقول الحبر ثم

قـــــرأ: ﴿ وَمَا قَدَرُواْ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦ وَٱلْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ وَٱلسَّمَٰوَٰتُ مَطْوِيَّٰتٌۢ بِيَمِينِهِۦ ﴾ (الزمر، آية ٦٧) " [٧، جـ٦، ص٢٢٥؛ ٨، جـ٤، ص٢١٤٧].

الرجل والقدم

جاءت الأسفار بذكر الرجل صفة لله سبحانه وتعالى حيث ورد في سفر الخروج: "ثم صعد موسى وهارون وناداب وأبيهو وسبعون من شيوخ إسرائيل. ورأوا إله إسرائيل وتحت رجليه شبه صنعة من العقيق الأزرق الشفاف" [إصح٢٤، فق٩، ١٠]. وجاء في سفر صموئيل الثاني في الدعاء المنسوب إلى داود: "في ضيقي دعوت الرب.. ونزل ضباب تحت رجليه" [إصح٢٢، فق٧، ١٠]. وفي سفر إشعيا من الكلام المنسوب إليه: "هكذا قال الرب السماوات كرسيي والأرض موضع قَدَمِي" [إصح ٦٦، فق١]. إلا أن هذه النصوص مع إثباتها للصفة لا تخلو من التشبيه الذي ينزه الله سبحانه وتعالى عنه.

الرجل والقدم من الصفات التي ثبتت لله سبحانه وتعالى في سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم، وهي صفة حقيقية كما يليق بالله سبحانه وتعالى لما في *الصحيحين* من حديث أنس بن مالك عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "لا تزال جهنم يلقى فيها وهي تقول: هل من مزيد ؟ حتى يضع رب العزة فيها قدمه فينزوي بعضها إلى بعض، وتقول قط قط" [٧، جـ٨، ص٢٤٠؛ ٨، جـ٤، ٢١٨٧]. وفي رواية "قدمه أو رجله"[٧] [١١، جـ٣، ص٢٧٩].

النزول

جاءت الأسفار بوصف الله سبحانه وتعالى بالنزول، ومن ذلك ما ورد في سفر التكوين: "فنزل الرب لينظر المدينة" [إصح١١، فق٥]. وجاء في سفر الخروج: "فقال

---

٧ قال محقق *مسند الإمام أحمد* (شعيب الأرنؤوط وآخرون): حديث صحيح [١٢، جـ٢١، ص٣٩١].

الرب إني رأيت مذلة شعبي الذي في مصر.. فنزلت لأنقذهم" [إصح٣، فق٧، ٨]. وجاء فيه أيضا من الكلام المنسوب للرب يخاطب موسى: "فقال الرب لموسى اذهب إلى الشعب وقدسهم اليوم وغدا.. لأنه في اليوم الثالث ينزل الرب أمام عيون جميع الشعب " [إصح ١٩، فق١٠]. وهناك نص يحدد نزول الله بعمود سحاب، كما في سفر العدد: "فنزل الرب في عمود سحاب" [إصح١٢، فق٤]. وهذه النصوص مع إثباتها لأصل صفة النزول إلا أن التحريف الذي طرأ عليها غيرها عن صفة النزول التي ثبتت في النصوص الإسلامية، فإن النصوص اليهودية جعلت فيها شيئا من المشابهة بين الله وخلقه، تعالى الله عما يقولون علوا كبيرا.

ونزول الله سبحانه وتعالى إلى السماء الدنيا صفة ثابتة في سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم كما في حديث أبي هريرة رضي الله تعالى عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "ينزل ربنا تبارك وتعالى كل ليلة إلى السماء الدنيا حين يبقى ثلث الليل الآخر يقول: من يدعوني فأستجيب له، من يسألني فأعطيه، من يستغفرني فأغفر له" [٧، جـ٢، ص١٢١].

ولو تأملنا حكمة نزول الله سبحانه وتعالى، كما دل عليها الحديث، لوجدناها فضلا من الله سبحانه وتعالى ورحمة ورأفة بعباده وحثا لهم على التقرب إليه بطاعته. ولكن الأمر مختلف تماما في النص التوراتي إذ السبب إنقاذ شعب إسرائيل من أعدائه.

الإتيـــــان

وجاءت أسفار اليهود بصفة الإتيان لله سبحانه وتعالى، ومن ذلك ما جاء في سفر التثنية: "هل شرع الله يأتي ويأخذ لنفسه شعبا" [إصح٤، فق٣٤].

وصفة الإتيان صفة ثابتة لله سبحانه وتعالى في محكم التنزيل، كما في قوله سبحانه: ﴿ هَلْ يَنظُرُونَ إِلَّآ أَن يَأْتِيَهُمُ ٱللَّهُ فِى ظُلَلٍ مِّنَ ٱلْغَمَامِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَقُضِىَ ٱلْأَمْرُ ﴾

(البقـرة ،آيـة ٢١٠)، وقولـه : ﴿ هَلْ يَنظُرُونَ إِلَّآ أَن تَأْتِيَهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ أَوْ يَأْتِىَ رَبُّكَ أَوْ يَأْتِىَ بَعْضُ ءَايَٰتِ رَبِّكَ ۗ يَوْمَ يَأْتِى بَعْضُ ءَايَٰتِ رَبِّكَ ﴾ (الأنعام، آية ١٥٨).

الفرح

جاءت الأسفار بوصف الله بالفرح، كما جاء في سفر التثنية: "وكما فرح الرب لكم ليحسن إليكم ويكثركم كذلك يفرح الرب لكم ليفنيكم ويهلككم" [إصحـ٢٨، فق٦٣].

والفرح صفة حقيقية لله سبحانه وتعالى كما يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه سبحانه، كما دلت على ذلك السنة، ومن ذلك ما ورد من حديث أبي هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لله أشد فرحا بتوبة عبده حين يتوب إليه، من أحدكم كان على راحلته بأرض فلاة..." [٨، جـ ٤، ص٢١٠٤].

وفرح الله سبحانه وتعالى يليق بجلاله، وهو منزه عن مشابهة المخلوق، فإذا كان فرح المخلوق على أنواع؛ فقد يكون فرح خفة وسرور، وقد يكون فرح أشر وبطر، فالله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك كله، ففرحه سبحانه لا يشبه فرح أحد من خلقه، لا في ذاته، ولا في أسبابه، ولا في غايته، فسببه كمال رحمته و إحسانه التي يحب من عباده أن يتعرضوا لها، وغايته إتمام نعمته على التائبين المنيبين [١٠، ص ص١٦٦، ١٦٧].

الرضا

جاءت الأسفار أيضا بوصف الله سبحانه وتعالى بالرضا، كما في سفر التكوين: "فتنسم الرب رائحة الرضا" [إصحـ ٨، فق٢١].

وصفة الرضا صفة حقيقية لله سبحانه وتعالى على ما يليق به سبحانه، ولا تشبه صفة المخلوق ولا يلزم منها ما يلزم من صفة المخلوق. وهي من الصفات الثابتة في

الكتاب والسنة ، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى : ﴿ رَّضِيَ ٱللَّهُ عَنۡهُمۡ وَرَضُواْ عَنۡهُۚ ﴾ (المائدة ،آية ١١٩). ودلت السنّة - في الحديث المتفق عليه - علىأن رضوان الله تعالى هو أفضل نعيم لأهل الجنة ، فعن أبي سعيد الخدري قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "إن الله تبارك وتعالى يقول لأهل الجنة : يا أهل الجنة ، فيقولون : لبيك ربنا وسعديك ، فيقول : هل رضيتم؟ فيقولون : وما لنا لا نرضى ، وقد أعطيتنا ما لم تعط أحداً من خلقك ، فيقول : أنا أعطيكم أفضل من ذلك ، قالوا : يا رب ، وأي شيء أفضل من ذلك؟ فيقول : أحل عليكم رضواني فلا أسخط عليكم بعده أبداً" [٧ ، جـ٨ ، ص٢٠٥ ؛ ٨ ، جـ٤ ، ص٢١٧٦].

الضحك

والضحك من الصفات التي جاء وصف الله سبحانه وتعالى بها في أسفار اليهود ، كما في المزامير : "الساكن في السماوات يضحك" [مز٢ ، فق٤].

والضحك من الصفات الثابتة في سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم كما في الحديث المتفق عليه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : "يضحك الله لرجلين يقتل أحدهما الآخر ، يدخلان الجنة" [٧ ، جـ٤ ، ص٨٢ ؛ ٨ ، جـ٣ ، ص١٥٠٤].

والضحك لله عز وجل - كما أفاد هذا الحديث وغيره - على المعنى الذي يليق بالله عز وجل ، ولا يشبه ضحك المخلوقين عندما يستخفهم الفرح ، أو يستفزهم الطرب [١٠ ، ص١٦٥].

الغضب

وجاءت الأسفار بوصف الله سبحانه وتعالى بالغضب ، كما في سفر الخروج : "فحمي غضب الرب على موسى" [إصح٤ ، فق١٤]. وفي نفس السفر من الكلام المنسوب إلى موسى : "لماذا يا رب يحمى غضبك على شعبك" [إصح٣٢ ، فق١١]. وفي سفر العدد :

"تكلمت مريم وهارون على موسى.. فحمي غضب الرب عليهما" [إصحح١٢ ، فق١ ، ٩]. وفي سفر التثنية: "وعلى هارون غضب الرب جدا ليبيده" [إصحح٩ ، فق٢٠].

والغضب من الصفات الثابتة في حق الله سبحانه وتعالى، فغضبه سبحانه يحق على الكافرين، والمنافقين، والمجرمين ونحوهم، ومن ذلك قوله سبحانه: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ تَوَلَّوْاْ قَوْمًا غَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِم ﴾ (المجادلة، آية ١٤). وقوله: ﴿ وَٱلْخَـٰمِسَةَ أَنَّ غَضَبَ ٱللَّهِ عَلَيْهَآ إِن كَانَ مِنَ ٱلصَّـٰدِقِينَ ﴾ (النور، آية ٩). وقوله: ﴿ وَلَـٰكِن مَّن شَرَحَ بِٱلْكُفْرِ صَدْرًا فَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ مِّنَ ٱللَّهِ ﴾ (النحل، آية ١٠٦).

السخط

جاءت الأسفار بصفة السخط، كما في سفر التكوين: "فتقدم إبراهيم.. فقال: لا يسخط المولى فأتكلم" [إصحح١٨ ، فق٢٣ ، ٣٠]. وفي سفر الخروج في الكلام المنسوب لموسى يخاطب فيه ربه: "يمينك يا رب معتزة بالقدرة.. ترسل سخطك فيأكلهم كالقش" [إصحح١٥ ، فق٦ ، ٧]. وجاء في سفر التثنية: "وسمع الرب صوت كلامكم فسخط" [إصحح١ ، فق٣٤].

والسخط صفة ثابتة لله سبحانه وتعالى في الكتاب العزيز، ومن ذلك قوله تعالى:
﴿ لَبِئْسَ مَا قَدَّمَتْ لَهُمْ أَنفُسُهُمْ أَن سَخِطَ ٱللَّهُ عَلَيْهِمْ وَفِى ٱلْعَذَابِ هُمْ خَـٰلِدُونَ ﴾ (المائدة، آية ٨٠) فدلت هذه الآية على أن الذين يتولون الكافرين حق عليهم سخط الله.

ومما يدل على ثبوت السخط أيضاً قوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمُ ٱتَّبَعُواْ مَآ أَسْخَطَ ٱللَّهَ وَكَرِهُواْ رِضْوَٰنَهُۥ ﴾ (محمد، آية ٢٨)، وسخط الله تعالى يكون على من عصاه، فدلت هذه الآية على سخطه سبحانه على المرتدين من بعد ما تبين لهم الهدى، فأوجب لهم هذا الارتداد عن الدين سخط الله عليهم، وبالجملة فإن موجب سخط الله هو المعصية.

الغيرة

جاء في الأسفار أن الله يغار كما في سفر التثنية: "لا تسجد لهن ولا تعبدهن لأني أنا الرب إلهك إله غيور" [إصح٥، فق٩]. وفيه أيضا: "أغاروه بالأجانب وأغاظوه بالأرجاس" [إصح٣٢، فق١٦].

والغيرة ثبتت في السنة المطهرة لما في *الصحيحين* من حديث أبي هريرة رضي الله تعالى عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "إن الله يغار، وغيرة الله أن يأتي المؤمن ما حرم الله" [٧، جـ٧، ص٦٣؛ ٨، جـ٣، ص٢١١٤]. وفي حديث آخر عن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنها عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا شيء أغير من الله عز وجل" [٨، جـ٤، ص٢١١٥].

الاستهزاء

جاءت أيضاً صفة الاستهزاء، كما في المزامير: "الرب يستهزئ بهم" [مز٢، فق٤].

وأما ثبوت هذه الصفة في القرآن الكريم فقد جاء بشكل يختلف عنه في التوراة، حيث جاء الوصف مقيداً، فالله سبحانه وتعالى يستهزئ بالمنافقين كما في قوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَٰنِهِمْ يَعْمَهُونَ ﴾ (البقرة، آية ١٥).

وأما في النص التوراتي فيظهر أن الاستهزاء يقع على ملوك الأرض ورؤسائها، دون ملوك صهيون.

الخداع

جاء في سفر إرمياء: "فقلت آه يا سيد الرب حقاً إنك خِدَعاً خادعت هذا الشعب" [إصح٤، فق١٠]. فدل هذا النص على الخداع المطلق، والله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك.

أما ما ثبت في القرآن الكريم فهو خداع الله للمنافقين، كما في قوله سبحانه: ﴿ إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَهُوَ خَٰدِعُهُمْ ﴾ (النساء، آية١٤٢) فلا يجوز وصف الله سبحانه وتعالى بالخداع على الإطلاق، بل على التقييد كما ورد بذلك النص.

ثانياً : صفات نقص جاء نفيها في الكتاب أو السنّة

أما صفات النقص فهي كثيرة في أسفار اليهود، ومن ذلك ما يلي :

التعب والاستراحة

جاء في الأسفار وصف الله سبحانه وتعالى بالتعب واحتياجه إلى الراحة وذلك بعد خلق السماوات والأرض، كما في سفر التكوين " فأكملت السماوت والأرض وكل جندها وفرغ الله في اليوم السابع من عمله الذي عمل فاستراح في اليوم السابع " [إصح٢ ، فق٣].

وليس التعب في هذه الأسفار من خلق السماوات والأرض فحسب، بل يرجعون سببه إلى أمور، كما جاء في سفر ملاخي: "لقد أتعبتم الرب بكلامكم" [إصح٢ ، فق١٧]. و جاء وصف الرب سبحانه وتعالى بعدم الاحتمال، كما في سفر إرمياء: "ولم يستطع الرب أن يحتمل من أجل شر أعمالكم " [إصح٤٤ ، فق ١٢]. وفي سفر إشعيا: "لذلك يقول السيد رب الجنود عزيز إسرائيل إني استريح من خصمائي وأنتقم من أعدائي" [إصح١ ، فق٢٤].

وقد جعل اليهود يوم السبت يوماً يحرم العمل فيه، ولكن التوراة المحرفة نفسها تختلف في حكمة التعطيل في هذا اليوم، وهو يوم السبت، فرواية سفر الخروج ترد ذلك إلى أن الله سبحانه وتعالى استراح في هذا اليوم بعد انتهائه من تكوين الخليقة، حيث جاء في السفر: "اذكر يوم السبت لتقدسه. ستة أيام تعمل وتصنع جميع عملك. وأما اليوم السابع ففيه سبت للرب إلهك.. لأن في ستة أيام صنع الرب السماء والأرض والبحر وكل ما فيها. واستراح في اليوم السابع " [إصح٢٠ ، فق٨-١١].

وفي رواية سفر التثنية يبدو أن الحكمة من الراحة تمكين الإنسان والحيوان من الراحة بعد أسبوع من العناء: "وأما اليوم السابع فسبت لرب إلهك لا تعمل فيه عملاً ما

أنت وابنك وابنتك وعبدك وأمتك وثورك وحمارك وكل بهائمك ونزيلك الذي في أبوابك لكي يستريح عبدك وأمتك مثلك" [إصح٥، فق١٤] [٣٠، ص١٦٦].

وصفتا التعب والاستراحة صفتان يتنزه الباري عنهما سبحانه؛ ولذا فقد كذبهم الله سبحانه وتعالى بقوله: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ وَمَا مَسَّنَا مِن لُّغُوبٍ ﴾ (ق، آية ٣٨). قال ابن كثير -رحمه الله-: "قال قتادة: قالت اليهود - عليهم لعائن الله - خلق الله السموات والأرض في ستة أيام ثم استراح في اليوم السابع وهو يوم السبت وهم يسمونه يوم الراحة فأنزل الله تعالى تكذيبهم فيما قالوه وتأولوه ﴿ وَمَا مَسَّنَا مِن لُّغُوبٍ ﴾ أي من إعياء ولا تعب ولا نصب، كما قال تبارك وتعالى في الآية الأخرى: ﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَلَمْ يَعْىَ بِخَلْقِهِنَّ بِقَٰدِرٍ عَلَىٰٓ أَن يُحْـِۧىَ ٱلْمَوْتَىٰ ۚ بَلَىٰٓ إِنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (الأحقاف، آية ٣٣) وكما قال عز وجل: ﴿ لَخَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ أَكْبَرُ مِنْ خَلْقِ ٱلنَّاسِ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ ﴾ (غافر، آية٥٧) وقال تعالى: ﴿ ءَأَنتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمِ ٱلسَّمَآءُ ۚ بَنَىٰهَا ﴾ (النازعات، آية ٢٧)" [٩، جـ٤، ص٢٣٠].

الاستيقاظ

وصفوا الله سبحانه وتعالى بالاستيقاظ وشبهوه بالنائم، تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً. فقد جاء في المزامير: "فاستيقظ الرب كنائم" [مز٧٨، فق٦٥].

والله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك؛ لأنه سبحانه كما وصف نفسه بقوله: ﴿ لَا تَأْخُذُهُۥ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ ﴾ (البقرة، آية ٢٥٥)، قال ابن كثير: " أي لا يعتريه نقص ولا غفلة ولا ذهول عن خلقه، بل هو قائم على كل نفس بما كسبت، شهيد على كل شيء، لا يغيب عنه شيء، ولا يخفى عليه خافية، ومن تمام القيومية أنه لا يعتريه سنة ولا نوم،

فقوله (لا تأخذه)، أي لا تغلبه سنة، وهي الوسن والنعاس؛ ولهذا قال: ولا نوم؛ لأنه أقوى من السنة" [٩، جـ١، ص٣٠٩]. وفي الحديث الصحيح عن أبي موسى رضي الله عنه قال: قام فينا رسول الله صلى الله عليه وسلم بأربع كلمات، فقال: "إن الله عز وجل لا ينام، ولا ينبغي له أن ينام..." [٨، جـ١، ص ١٦١].

رؤية الله في الدنيا

دلت أسفار اليهود على أن الله سبحانه وتعالى تجلى لكثير من الأنبياء والعامة في الدنيا ورأوه وجهاً لوجه، ففي سفر التكوين مثلاً: "واجتاز أبرام في الأرض إلى مكان شكيم.. وظهر الرب لأبرام" [إصحـ١٢، فق ٦-٩]. ومرة أخرى في نفس السفر: "لما كان أبرام ابن تسع وتسعين سنة ظهر الرب لأبرام وقال له: أنا الله القدير سر أمامي وكن كاملاً" [إصحـ١٧، فق١].

وكما رآه إبراهيم فقد رآه إسحاق أيضاً كما جاء في سفر التكوين أيضاً: "فذهب إسحاق إلى أبيمالك ملك الفلسطينيين، إلى جرار وظهر له الرب وقال لا تنزل إلى مصر..." [إصحـ٢٦، فق١، ٢]. ويعقوب أيضاً كما جاء في نفس السفر: "ظهر الله ليعقوب أيضاً حين جاء من فدان آرام وباركه" [إصحـ٣٥، فق٩].

وكذلك رآه موسى وهارون وجملة من شيوخ إسرائيل، كما جاء في سفر الخروج: "ثم صد موسى وهارون وناداب وأبيهو وبعون من شيوخ إسرائيل ورأوا إلى إسرائيل" [إصحـ٢٤، فق٩، ١٠]. وهذه النصوص لا تحدد الجهة التي ترى من الله سبحانه وتعالى، ولكن يأتي نص يحدد الجهة التي رأى موسى ربه منها، فقد رآه من ورائه ولم ير وجهه، كما في سفر الخروج: "وأسترك بيدي حتى أجتاز ثم أرفع يدي فتنظر ورائي. وأما وجهي فلا يرى" [إصحـ٣٣، فق٢٢، ٢٣].

ولم تقتصر الرؤية على الأنبياء والصفوة المختارة من بني إسرائيل، بل حصلت لكل الشعب، كما في سفر اللاويين: "فتراءى مجد الرب لكل الشعب ..." [إصحـ٩،

فق٢٣]. وفي سفر العدد من الكلام المنسوب إلى موسى: " قد سمعوا يا رب أنك وسط هذا الشعب الذي أنت يا رب قد ظهرت لهم عينا لعين" [إصح١٤ ، فق١٤].

وظهوره أحيانا يكون في خيمة الاجتماع، كما ورد في سفر العدد: "ثم ظهر مجد الرب في خيمة الاجتماع لكل بني إسرائيل" [إصح١٤ ، فق١٠]. وربما ظهر في السحاب، كما في سفر الخروج: "وإذا مجد الرب قد ظهر في السحاب" [إصح١٦ ، فق١١].

وأما القرآن والسنة فقد ثبت فيهما رؤية المؤمنين ربهم يوم القيامة، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاضِرَةٌ ۝ إِلَىٰ رَبِّهَا نَاظِرَةٌ ﴾ (القيامة، الآيتان ٢٢ ، ٢٣). وفي الحديث المتفق عليه عن أبي هريرة رضي الله عنه أن أناساً في زمن النبي صلى الله عليه وسلم قالوا: يا رسول الله، هل نرى ربنا يوم القيامة؟ قال النبي صلى الله عليه وسلم: نعم. هل تضارون في رؤية الشمس بالظهيرة ضوء ليس فيها سحاب؟ قالوا: لا. قال: وهل تضارون في رؤية القمر ليلة البدر ضوء ليس فيها سحاب؟ قالوا: لا. قال النبي صلى الله عليه وسلم: ما تضارون في رؤية الله عز وجل يوم القيامة، إلا كما تضارون في رؤية أحدهما" [٧، جـ٦، ص٨٩؛ ٧، جـ١، ص١٦٧].

أما رؤية الله سبحانه وتعالى في الدنيا فغير ممكنة لما دل عليه القرآن الكريم، حين سأل موسى -عليه السلام- ربه قائلاً: ﴿ قَالَ رَبِّ أَرِنِيٓ أَنظُرۡ إِلَيۡكَ ﴾ فرد الله سبحانه وتعالى عليه قائلاً: ﴿ لَن تَرَىٰنِي ﴾ (الأعراف، آية ١٤٣).

الخوف

ومن جرأتهم على الله سبحانه وتعالى وصفه بالخوف، كما جاء في سفر التثنية في الكلام المنسوب إلى الله سبحانه وتعالى: "قلت أبددهم إلى الزوايا وأبطل من الناس ذكرهم. لو لم أخف من إغاظة العدو" [إصح٣٢ ، فق٢٦ ، ٢٧].

وهذه الصفة مما ينزه الله سبحانه وتعالى عنها، وكيف يخاف سبحانه وتعالى وهو كامل القدرة لا يعجزه شيء، وكامل القوة والعزة سبحانه ﴿ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ ٱلۡقَوِيُّ ٱلۡعَزِيزُ ﴾

(هود، آية ٦٦). وقد قال عن نفسه سبحانه في الحديث القدسي: "إنكم لن تبلغوا ضري فتضروني" [٨، جـ٤، ص١٩٩٤]. والخوف إنما يلحق من يقع عليه الضرر لنقص في القدرة والقوة والمنعة.

البخل

لقد حكى الله سبحانه وتعالى عن اليهود شيئاً من معتقداتهم في صفاته سبحانه، ومن ذلك قوله سبحانه: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ يَدُ ٱللَّهِ مَغْلُولَةٌ ۚ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا۟ بِمَا قَالُوا۟ ۘ بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَآءُ ۚ وَلَيَزِيدَنَّ كَثِيرًا مِّنْهُم مَّآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ طُغْيَٰنًا وَكُفْرًا ﴾ (المائدة، آية٦٤).

قال الطبري - رحمه الله -: "هذا خبر من الله تعالى ذكره عن جراءة اليهود على ربهم، ووصفهم إياه بما ليس من صفته، توبيخاً لهم بذلك، وتعريفاً منه نبيه صلى الله عليه وسلم قديم جهلهم، واغترارهم به، وإنكارهم جميع جميل أياديه عندهم، وكثرة صفحه عنهم، وعفوه عن عظيم إجرامهم ...(وقالت اليهود) من بني إسرائيل. (يد الله مغلولة) يعنون: أن خير الله ممسك، وعطاؤه محبوس عن الاتساع عليهم، ...يعني بذلك أنهم قالوا: إن الله يبخل علينا ويمنعنا فضله فلا يفضل، كالمغلولة يده الذي لا يقدر أن يبسطها بعطاء ولا بذل معروف. تعالى الله عما قال أعداء الله! فقال الله مكذبهم ومخبرهم بسخطه عليهم: (غلت أيديهم) يقول: أمسكت أيديهم عن الخيرات، وقبضت عن الانبساط بالعطيات، ولعنوا بما قالوا، وأبعدوا من رحمة الله وفضله بالذي قالوا من الكفر، وافتروا على الله ووصفوه به من الكذب، والإفك. (بل يداه مبسوطتان) يقول: بل يداه مبسوطتان بالبذل والإعطاء وأرزاق عباده وأقوات خلقه، غير مغلولتين ولا مقبوضتين. (ينفق كيف يشاء) يقول: يعطي هذا ويمنع هذا فيقتر عليه" [٣١، جـ٦، ص١٩٣].

وهل هذا القول قول جميعهم أو بعضهم ؟

قال القرطبي: "قال عكرمة: إنما قال هذا فنحاص بن عازوراء، لعنه الله، وأصحابه، وكان لهم أموال فلما كفروا بمحمد صلى الله عليه وسلم قل مالهم ؛ فقالوا: إن الله بخيل، ويد الله مقبوضة عنا في العطاء ؛ فالآية خاصة في بعضهم. وقيل: لما قال قوم هذا ولم ينكر الباقون صاروا كأنهم بأجمعهم قالوا هذا.

وقيل: إنهم لما رأوا النبي صلى الله عليه وسلم في فقر وقلة مال، وسمعوا ﴿ مَّن ذَا ٱلَّذِى يُقْرِضُ ٱللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا ﴾ (البقرة، آية ٢٤٥) ورأوا النبي صلى الله عليه وسلم قد كان يستعين بهم في الديات قالوا: إن إله محمد فقير، وربما قالوا: بخيل ؛ وهذا معنى قولهم: (يد الله مغلولة) فهذا على التمثيل كقوله: ﴿ وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ ﴾ (الإسراء، آية ٢٩)" [٣٢، جـ١٦، ص١٥٤].

الفقر

ومما حكاه الله سبحانه وتعالى عن اليهود من وصفهم له قوله: ﴿ لَّقَدْ سَمِعَ ٱللَّهُ قَوْلَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ إِنَّ ٱللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَآءُ ﴾ (آل عمران، آية ١٨١).

قال ابن كثير - رحمه الله -: "قال سعيد بن جبير عن ابن عباس: لما نزل قوله تعالى: ﴿ مَّن ذَا ٱلَّذِى يُقْرِضُ ٱللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا ﴾ (البقرة، آية ٢٤٥) قالت اليهود: يا محمد: افتقر ربك فسأل عباده القرض؟ فأنزل الله ﴿لقد سمع الله قول الذين قالوا إن الله فقير ونحن أغنياء﴾. وفي رواية عن ابن عباس قال: دخل أبو بكر الصديق بيت المدراس فوجد من يهود ناسا كثيرة قد اجتمعوا على رجل منهم يقال له فنحاص وكان من علمائهم وأحبارهم ومعه حبر يقال له أشيع، فقال له أبو بكر: ويحك يا فنحاص اتق الله وأسلم فوالله إنك لتعلم أن محمدا رسول من عند الله، قد جاءكم بالحق من عنده، تجدونه مكتوبا عندكم في التوراة والإنجيل. فقال فنحاص: والله يا أبا بكر ما بنا إلى الله من حاجة من فقر وإنه إلينا لفقير ما نتضرع إليه كما يتضرع إلينا، وإنا عنه لأغنياء، ولو كان عنا غنيا ما

استقرض منا كما يزعم صاحبكم، ينهاكم عن الربا ويعطينا، ولو كان غنياً ما أعطاك الربا..." [٩، جـ١، ص٤٣٥].

نسبة الولد إلى الله

وردت نسبة الولد إلى الله سبحانه وتعالى في أسفار اليهود في مواضع متعددة، فمنها على سبيل المثال ما ورد في سفر الخروج من وصف إسرائيل بأنه ابن الله البكر: "إسرائيل ابني البكر" [إصح٤، فق٢٢]. وفي سفر التثنية أنهم جميعاً أولاد الرب: "أنتم أولاد الرب إلهكم" [إصح١٤، فق١]. وفي المزامير ينسبون إلى داود قوله: "إني أخبر من جهة قضاء الرب. قال لي أنت ابني. أنا اليوم ولدتك" [مز٢، فق٧]. ونسبوا إلى سليمان قول الرب له: "هو يبني بيتاً لاسمي وهو يكون لي ابناً وأنا له أباً" [إصح٢٢، فق١٠].

وجاء أيضاً نسبة البنات إلى الله، كما في سفر التثنية: "فرأى الرب ورذل من الغيظ بنيه وبناته" [إصح٣٢، فق١٩].

فكما جاء أنهم أبناؤه جاء أيضاً أنه أبوهم، فقد ورد في الكلام المنسوب إلى داود عليه السلام في أخبار الأيام الأول: "مبارك أنت أيها الرب أبينا من الأزل إلى الأبد" [إصح٢٩، فق١٠].

ويعلق ابن حزم على نص التوراة قائلاً: "ليت شعري ماذا ينكرون على النصارى بعد هذا؟ وهل طرق للنصارى سبيل الكفر في أن يجعلوا لله ولداً، ونهج لهم طريق التثليث، إلا هذه الكتب الملعون المبدلة؟!" [٣٣، جـ١، ص٢٤٧].

وقد حكى الله سبحانه وتعالى عنهم نسبة الولد له بقوله: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ عُزَيْرٌ ٱبْنُ ٱللَّهِ وَقَالَتِ ٱلنَّصَٰرَى ٱلْمَسِيحُ ٱبْنُ ٱللَّهِ ۖ ذَٰلِكَ قَوْلُهُم بِأَفْوَٰهِهِمْ ۖ يُضَٰهِـُٔونَ قَوْلَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن قَبْلُ ۚ قَٰتَلَهُمُ ٱللَّهُ ۚ أَنَّىٰ يُؤْفَكُونَ ﴾ (التوبة، آية ٣٠).

قال ابن كثير: هذا إغراء من الله تعالى للمؤمنين على قتال الكفار، من اليهود والنصارى، لمقالتهم هذه المقالة الشنيعة والفرية على الله تعالى، فأما اليهود فقالوا في

العزير إنه ابن الله، تعالى الله عن ذلك علوا كبيرا.وذكر السدي أن سبب هذه التسمية هي كتابته للتوراة، فقال بعض جهلتهم: إنما صنع هذا لأنه ابن الله [٩، جـ٢، ص٣٤٩].

وعند ابن القيم: فلما رأى عزير أن القوم قد أحرق هيكلهم، وزالت دولتهم، وتفرق جمعهم، ورفع كتابهم، جمع من محفوظاته ومن الفصول التي يحفظها الكهنة ما لفق منه هذه التوراة التي بأيديهم، ولذلك بالغوا في تعظيم (عزير) غاية المبالغة، وقالوا فيه ما حكاه الله عنهم في كتابه، وزعموا أن النور على الأرض إلى الآن يظهر على قبره، عند بطائح العراق؛ لأنه عمل لهم كتابا يحفظ دينهم [٢، ص٤٢١].

ويذكر الفخر الرازي أن هذا المذهب كان فاشيا في اليهود ثم انقطع، فحكى الله عنهم، ولا عبرة بإنكار اليهود ذلك، فإن حكاية الله عنهم أصدق، وتعد دليلا قاطعا على أن بعضهم على الأقل - وبخاصة يهود المدينة - زعموا هذا الزعم، وراج بينهم، وقد كان القرآن يواجه اليهود مواجهة واقعية، ولو كان فيما يحكيه من أقوالهم مالا وجود له بينهم لكان هذا حجة لهم على تكذيب ما يرويه رسول الله صلى الله عليه وسلم ولما سكتوا عن استخدام هذا على أوسع نطاق [٣٤، جـ١٦، ص٣٣؛ ٣٥، جـ٣، ص١٦٣٥]. وذكر هرشيرج أن بعض يهود اليمن كانوا يعتقدون أن عزرا أو عزيرا ابن الله [٣٦، ص٧٢٥].

وفي زعم اليهود أنهم أبناء الله وأحباؤه، قال عنهم المولى سبحانه وتعالى: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ وَٱلنَّصَـٰرَىٰ نَحْنُ أَبْنَـٰٓؤُا۟ ٱللَّهِ وَأَحِبَّـٰٓؤُهُۥ ۚ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُم بِذُنُوبِكُم ۖ بَلْ أَنتُم بَشَرٌ مِّمَّنْ خَلَقَ ۚ يَغْفِرُ لِمَن يَشَآءُ وَيُعَذِّبُ مَن يَشَآءُ ۚ وَلِلَّهِ مُلْكُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا ۖ وَإِلَيْهِ ٱلْمَصِيرُ ﴾ (المائدة، آية ١٨).

قال تعالى ردا على اليهود والنصارى في كذبهم وافترائهم ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ وَٱلنَّصَـٰرَىٰ نَحْنُ أَبْنَـٰٓؤُا۟ ٱللَّهِ وَأَحِبَّـٰٓؤُهُۥ ۚ ﴾ أي نحن منتسبون إلى أنبيائه وهم بنوه وله بهم عناية وهو يحبنا، ونقلوا عن كتابهم أن الله تعالى قال لعبده إسرائيل: أنت ابني بكري فحملوا هذا على غير تأويله وحرفوه، وقد رد عليهم غير واحد ممن أسلم من عقلائهم.

وقالوا: هذا يطلق عندهم على التشريف والإكرام كما نقل النصارى من كتابهم أن عيسى قال لهم: إني ذاهب إلى أبي وأبيكم يعني ربي وربكم، ومعلوم أنهم لم يدعوا لأنفسهم من البنوة ما ادعوها في عيسى -عليه السلام- وإنما أرادوا من ذلك معزتهم له به وحظوتهم عنده ؛ ولهذا قالوا: ﴿ نَحْنُ أَبْنَـٰٓؤُا۟ ٱللَّهِ وَأَحِبَّـٰٓؤُهُۥ ﴾. قال الله تعالى راداً عليهم: ﴿ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُم بِذُنُوبِكُم ﴾ أي لو كنتم كما تدعون أبناءه وأحباءه فلم أعددت لكم نار جهنم على كفركم وكذبكم وافترائكم؟ [٩، جـ٢، ص٣٥].

ونسبة الولد إلى الله فيها إثبات مثل وند من بعض الوجوه، فإن الولد من جنس الوالد ونظير له، وكلاهما يستلزم الحاجة والفقر، فيمتنع وجود قادر بنفسه، فالذي جعل لله شريكا لو فرض مكافئا لزم افتقار كل منهما، وهو ممتنع، وإن كان غير مكافئ فهو مقهور، والولد يتخذه المتخذ لحاجته إلى معاونته له، كما يتخذ المال، فإن الولد إذا اشتد أعان والده، قال تعالى: ﴿ قَالُوا۟ ٱتَّخَذَ ٱللَّهُ وَلَدًا ۗ سُبْحَـٰنَهُۥ ۖ هُوَ ٱلْغَنِىُّ ۖ لَهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ۚ ﴾ (يونس، آية ٦٨). ، وقال تعالى: ﴿ وَقَالُوا۟ ٱتَّخَذَ ٱلرَّحْمَـٰنُ وَلَدًا ﴿٨٨﴾ لَّقَدْ جِئْتُمْ شَيْـًٔا إِدًّا ﴿٨٩﴾ ﴾ إلى قوله: ﴿ إِن كُلُّ مَن فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ إِلَّآ ءَاتِى ٱلرَّحْمَـٰنِ عَبْدًا ﴿٩٣﴾ ﴾ (مريم، الآيات ٨٨-٩٣)، وقال تعالى: ﴿ وَقَالُوا۟ ٱتَّخَذَ ٱللَّهُ وَلَدًا ۗ سُبْحَـٰنَهُۥ ۖ بَل لَّهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ كُلٌّ لَّهُۥ قَـٰنِتُونَ ﴿١١٦﴾ ﴾ (البقرة، آية ١١٦)، فإن كون المخلوق مملوكا لخالقه، وهو مفتقر إليه من كل وجه، والخالق غني عنه، يناقض اتخاذ الولد [٣٧، ص ص٢٩، ٣٠].

إضافة الزوجة إلى الله

ذكر ابن حزم أنه ورد عندهم في المزامير قولهم: "وقفت زوجتك عن يمينك وعقاصها من ذهب. أيتها الابنة اسمعي وميلي بأذنيك وأبصري وآنسي عشيرتك وبيت

أبيك فيهواك الملك وهو الرب والله فاسجدي له طوعا" [٨] قال أبو محمد : ما شاء الله كان أنكرنا الأولاد فأتوا بالزوجة والأختين تبارك الله فما نرى لهم على النصارى فضلا أصلا ونعوذ بالله من الخذلان [٣٣، جـ١، ٣٠٧].

وقد نزّه الله سبحانه وتعالى نفسه عن الزوجة والصاحبة حين قال : ﴿ وَأَنَّهُۥ تَعَٰلَىٰ جَدُّ رَبِّنَا مَا ٱتَّخَذَ صَٰحِبَةً وَلَا وَلَدًا ﴾ (الجن، آية٣). والصاحبة والولد إنما يحتاجهما البشر للاستئناس والإعانة، والله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك كله، فهو الغني عن كل أحد.

التشبيه

إن تشبيه الله سبحانه وتعالى بخلقه مسألة ظاهرة في أسفار اليهود، وهو الأغلب عليهم والظاهر من كتبهم، ومن ذلك على سبيل المثال ما ورد من تشبيهه بنائم، جاء في المزامير: "فاستيقظ الرب كنائم" [مز٧٨، فق٦٥]. وجاء تشبيه الله بنار آكلة كما في سفر الخروج : "وكان منظر مجدالرب كنار آكلة على رأس الجبل أمام عيون بني إسرائيل" [إصح٢٤، فق١٧]. وما ورد في سفر إشعيا : "هو ذا السيد الرب.. كراع يرعى قطيعه" [إصح٤٠، فق١٠، ١١].

ومن ذلك ما نقله ابن حزم من قولهم : "وعند ذلك مجد موسى وبنو إسرائيل بهذه السورة وقالوا مجد ربنا السيد فإنه يعظم ويشرف وأغرق في البحر الفرس وراكبه قوتي ومديحي للسيد وقد صار خلاصي هذا إلهي أمجده وإله أبي أعظمه السيد قاتل كالرجل القادر" [٩].

قال ابن حزم في رده عليهم : هذه سوءة من السوءات لتشبيه الله عز وجل بالرجل القادر ويخبر بأنه نار هذه مصيبة لا تجبر، ولقد قال بعضهم : أليس الله تعالى يقول عندكم ﴿ ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ ﴾ قلت : نعم، وقد قال رسول الله صلى الله عليه

---

٨ لم أجد هذا النص في المزامير، وهذا يدل على اختلاف النسخ مع اختلاف الأزمان .

٩ النص الموجود في سفر الخروج (إصح ١٥، فق١) وما بعدها يختلف بعض الشيء عن نقل ابن حزم.

وسلم إذ سأله أبو ذر: هل رأيت ربك؟ فقال: نور أنى أراه. وهذا بين ظاهر أنه لم يعن النور المرئي، لكن نور لا يرى، فلاح أن معنى نور السموات والأرض إذ ثبت أنه ليس هو النور المرئي الملون أنه الهادي لأهلهما فقط [٣٣، جـ١، ص٢٥٣].

وكذلك ما ورد في سفر التكوين: "وقال الله نعمل الإنسان على صورتنا كشبهنا" [إصح١، فق٢٦].

قال ابن حزم معلقا على هذا النص: "لو لم يقل (إلا كصورتنا) لكان له وجه حسن ومعنى صحيح، وهو أن يضيف الصورة إلى الله تعالى إضافة الملك والخلق، كما تقول: هذا عمل الله، وتقول للقرد والقبيح والحسن: هذه صورة الله أي تصوير الله، والصفة التي انفرد بملكه وخلقها، لكن قوله (كشبهنا) منع التأويلات وسد المخارج وقطع السبل، وأوجب شبه آدم لله عز وجل، ولا بد ضرورة. وهذا يعلم بطلانه ببديهة العقل، إذ الشبه والمثل معناهما واحد، وحاشا لله أن يكون مثلا أو شبها" [٣٣، جـ١، ص٢٠٢].

ومن المتناقضات في التوراة جاء نفي التمثيل، كما في أخبار الأيام الأول من الكلام المنسوب لداود: "يا رب ليس مثلك ولا إله غيرك حسب كل ما سمعناه بآذاننا" [إصح١٧، فق٢٠].

قال بعض الباحثين معلقاً على النص التوراتي: "هذا نابع من تأثر اليهود بالتطور الوثني في الديانات القديمة وخاصة عند البابليين الذين كانوا يقولون بمشابهة الآلهة بالبشر، وتعتبر صفة التشبيه من أبرز الصفات وأهم الخصائص في الديانة البابلية" [٣٦، ص٥٣١].

وجاء القرآن الكريم بنفي المثلية عن الله سبحانه وتعالى نفياً قطعاً حين قال: ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَيْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ ﴾ (الشورى، آية ١١).

الحزن والأسف

جاء في سفر التكوين: " فحزن الرب أنه عمل الإنسان في الأرض وتأسف في قلبه" [إصح٦، فق٦].

والله سبحانه وتعالى منزه عن هذا الوصف ؛ لأن الحزن إنما يحصل لفوات محبوب أو حصول مكروب، كل ذلك دليل على العجز والضعف، فالله سبحانه وتعالى وصف يعقوب عند فقد يوسف بقوله : ﴿ وَتَوَلَّىٰ عَنْهُمْ وَقَالَ يَٰٓأَسَفَىٰ عَلَىٰ يُوسُفَ وَٱبْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ ٱلْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ ﴾ (يوسف، آية ٨٤). وقال سبحانه : ﴿ وَٱصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِٱللَّهِ ۚ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُ فِى ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ ﴾ (النحل، آية ١٢٧) وذلك بسبب مخالفتهم لك وعداوتهم إياك.

ويأتي الحزن بمعنى الخوف إذ قال عن نبيه محمد صلى الله عليه وسلم : ﴿ إِذْ يَقُولُ لِصَٰحِبِهِۦ لَا تَحْزَنْ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَنَا ﴾ (التوبة، آية ٤٠). والله سبحانه وتعالى على كل شيء قدير ﴿ إِنَّمَآ أَمْرُهُۥٓ إِذَآ أَرَادَ شَيْـًٔا أَن يَقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ﴾ (يس، آية ٨٢).

وأما الأسف فله معنيان : *الأول شدة الحزن* [٩، جـ٢، ٤٨٨]، ومنه قول يعقوب عليه السلام : ﴿ يَٰٓأَسَفَىٰ عَلَىٰ يُوسُفَ ﴾ (يوسف، آية ٨٤) . وهذا منفي عن الله سبحانه وتعالى، *والثاني: شدة الغضب*، وهذا ثابت في حق الله سبحانه وتعالى [١٠، ص١١١]، كما في قوله سبحانه : ﴿ فَلَمَّآ ءَاسَفُونَا ٱنتَقَمْنَا مِنْهُمْ ﴾ (الزخرف،آية ٥٥) بمعنى أغضبونا أو أسخطونا [٩، جـ٤، ص١٣١].

المصارعة

من القبائح التي وصف اليهود بها إلههم المصارعة مع يعقوب عليه السلام، حيث جاء في سفر التكوين : "وبقي يعقوب وحده وصارعه إنسان حتى طلوع الفجر. ولما رأى أنه لا يقدر عليه ضرب حق فخذ يعقوب في مصارعته معه. وقال : أطلقني لأنه طلع الفجر. فقال : لا أطلقك إن لم تباركني. فقال له : ما اسمك. فقال : يعقوب. فقال : لا يدعى اسمك في ما بعد يعقوب بل إسرائيل. لأنك جاهدت مع الله والناس وقدرت..

وســـأل يعقوب وقال: أخبرني باســــمك. فقال: لماذا تســأل عن اســمي. وباركه هناك" [إصحـ٣٢، فق٢٤-٢٩].

والمراد بهذا الإنسـان الـذي صـارع يعقـوب هـو الله سبحانه، كمـا يدل عليه نهاية النص وما بعده حيث يقول يعقوب: "لأني رأيت الله وجهاً لوجه" [إصحـ٢٤، فق ٣٠]، وكذلك ما ورد في هذا السفر أيضاً النـص صراحـة على أنه هـو الله: "وظـهر الله ليعقـوب أيضاً حين جاء من فدان أرم وباركه. وقال له الله: اسمك يعقوب. لا يدعـى اسمـك فيمـا بعد يعقوب بل يكون اسمك إسرائيل" [إصحـ٣٥، فق٩، ١٠]. وهناك من اليهود من يرى أن هذا الرجل كان ملاك الرب وليس الرب، وممن قال بذلك مـن اليـهود سـعديا الفيومـي [٣٦، ص٦٥٤]. ولقد رد الإمام ابن حزم على من قال بهذا القول وأثبـت أن النـص يـدل على أن المصارع هو الله سبحانه وتعالى [٣٣، جـ١، ص ص٢٣٢، ٢٣٣].

وقد نقد الباجي هذا القصة وبين أنها غير مقبولة؛ لأنها تحتوي على أشياء لا تليق:

أولاً: فلأن ظاهره أن يريد بالإنسان: الله تعالى، كما ذكره في آخر الكلام.

ثانياً: فلأنه ذكر فيها المصارعة بينهما.

ثالثاً: فلأنه جعلها ممتدة إلى الفجر.

رابعاً: أنه لم يقو أحدهما على الآخر.

خامساً: قوله "أطلقني" ولم يقدر أن يطلق ذاته.

سادساً: أنه لم يطلقه إلا بعوض، وهو أن يباركه.

سابعاً: قوله "ما اسمك" وفيه دليل على أنه لم يعلم اسمه [٣٨، ص٨٢].

وهذه القصة فيها مماثلـة الله سبحانه وتعـالى بخلقـه، والله ســـبحانه تعـالى منـزه عـن ذلـك، وقـد نفـى عـن نفســـه المماثلـة فقـال ســـبحانه: ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ﴾، وقال: ﴿ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ﴾، وقال: ﴿ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُعْجِزَهُۥ مِن شَىْءٍ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ

وَلَا فِي ٱلْأَرْضِ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ عَلِيمًا قَدِيرًا ﴾ (فاطر، آية ٤٤) فكيف تصف التوراة المحرفة عجز الله سبحانه وتعالى عن غلبة يعقوب.

النـــــدم

جاءت الأسفار بوصف الله سبحانه وتعالى بالندم، كما في سفر الخروج: "فتضرع موسى أمام الرب إلهه.. ارجع عن حمو غضبك واندم على الشر بشعبك.. فندم الرب على الشر" [إصحـ٣٢، فـق١١، ١٢، ١٤]. وفي سفر صموئيل الأول: "وكان كلام الرب إلى صموئيل قائلاً: ندمت على أن قد جعلت شاول ملكاً" [إصحـ ١٥، فق١٠، ١١].

ومن الملاحظ أنه قد ورد في سفر العدد ما يناقض هذه الصفة وينفي الندم عن الله سبحانه وتعالى، إذ جاء على لسان بلعام فيما نسب من وحي الله إليه: "ليس الله إنساناً فيكذب. ولا ابن إنسان فيندم" [إصحـ٢٣، فق١٩]. وهذا يدل على التناقض بين الصفات الواردة.

وجاء في سفر يونان: " فلما رأى الله أعمالهم أنهم رجعوا عن طريقهم الرديئة ندم الله على الشر الذي تكلم أنه يصنعه بهم فلم يصنعه" [إصحـ٣، فق١٠].

والله سبحانه وتعالى منزه عن الندم، وذلك أن الندم ينافي كمال الحكمة من الفعل، وكذلك كمال العلم؛ لأن الذي يندم إنما يعمل عملاً يتبين له فيما بعد نتيجة لا يعلمها، أو ينتج عن فعله أمر غير محمود. ولله سبحانه كمال الحكمة وكمال العلم.

الإســـاءة

نسبت أسفار اليهود الإساءة إلى الله سبحانه وتعالى، ومن ذلك ما ورد في سفر الملوك الأول من الكلام المنسوب إلى إيليا: "وصرخ إلى الرب وقال: أيها الرب إلهي أيضاً إلى الأرملة التي أنا نازل عندها قد أسأت بإماتتك ابنها" [إصحـ١٧، فق٢٠] وكان من نتيجة ذلك أن الرب أعاد الروح إلى الولد فعاش وأخذته أمه.

والإساءة فعل مذموم منزه عنه المولى سبحانه وتعالى، فهو سبحانه لا يسيء إلى أحد بظلمه كقوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا ﴾ (الكهف، آية ٤٩). ولا بمؤاخذته بغير جرمه ﴿ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ﴾ (فاطر، آية ١٨) . ونحو ذلك من جوانب الإساءة المنفية عن الله سبحانه وتعالى.

ثالثاً : صفات لم يرد نفيها ولا إثباتها لا في الكتاب ولا في السنّة

كما هو المتقرر في عقيدة أهل السنّة والجماعة فإن ما لم يرد إثباته ولا نفيه فيهما وجب التوقف في لفظه، لعدم ورود الإثبات أو النفي فيه. وأما معناه فيفصل فيه، فإن أريد به حق يليق بالله تعالى فهو مقبول، وإن أريد به معنى لا يليق بالله تعالى وجب رده [٣٩، ص٣٢].

وهذا الصنف من الصفات ورد في الأسفار كثيراً، ومن ذلك ما يلي:

الأذن

جاء في سفر العدد: "وكان الشعب كأنهم يشتكون شراً في أذني الرب" [إصحا١١، فق١]. وجاء فيه: "لأنكم قد بكيتم في أذني الرب" [إصحا١١، فق١٨]. وجاء في سفر الملوك الثاني: "أمل يا رب أذنك واسمع" [إصحا١٩، فق١٦].

لم يرد في الكتاب أو السنة إثبات هذه الصفة لله سبحانه وتعالى، إنما الذي ثبت هو صفة السمع، ولا يلزم من إثبات صفة السمع إثبات صفة الأذن إلا عند المشبهة، وهم من تلامذة اليهود.

الأنف

جاءت في سفر الخروج مما نسب إلى موسى في دعاء ربه: "وبريح أنفك تراكمت المياه" [إصحا١٥، فق٨]. وجاء في سفر صموئيل الثاني ما نسب إلى داود في دعائه: "في

ضيقي دعوت الرب.. صعد دخان من أنفه" [إصح٢٢ ، فق٧، ٨]. وجاء فيه : "انكشفت أسس المسكونة من زجر الرب من نسمة ريح أنفه" [إصح٢٢ ، فق١٦].

الفـــــم

وكذا فقد جاءت الأسفار أيضا بذكر صفة الفم لله سبحانه وتعالى في مواضع عدة، منها ما جاء في سفر العدد في وصف كلام الله سبحانه وتعالى لموسى : "أما عبدي موسى ليس هكذا.. فما إلى فم وعينا أتكلم معه" [إصح١٢ ، فق٧، ٨]. ومما نسب إلى سليمان في سفر أخبار الأيام الأول : "أيها الرب إله إسرائيل.. الذي قد حفظت لعبدك داود أبي ما تكلمت به فتكلمت بفمك" [إصح٦ ، فق١٤ ، ١٥].

الذراع

جاءت الأسفار بصفة الذراع لله كما في سفر التثنية : "فأخرجنا الرب من مصر بيد شديدة وذراع رفيعة" [إصح٢٦ ، فق ٨]. وجاء فيه أيضا : "واذكر أنك كنت عبدا في أرض فأخرجك الرب إلهك من هناك بيد شديدة وذراع ممدودة" [إصح٥ ، فق١٥]. وجاء في سفر المزامير: "يارب.. لك ذراع القدرة" [مز٨٩، فق٨، ١٣].

القلب

وقد جاءت الأسفار بالقلب صفة لله سبحانه وتعالى، كما ورد في سفر أخبار الأيام الأول: "يارب من أجل عبدك وحسب قلبك" [إصح١٧ ، فق١٩]. وفي سفر أخبار الأيام الثاني : "والآن قد اخترت وقدست هذا البيت ليكون اسمي فيه إلى الأبد وتكون عيناي وقلبي هناك كل الأيام" [إصح٧، فق١٦].

الوقوف

جاءت أسفار اليهود بوصف الله بالوقوف، ومن ذلك ما ورد في سفر التكوين : "وإذا سلم منصوب على الأرض ورأسها يمس السماء.. وهو ذا الرب واقف عليها "

[إصحـ٢٨ ، فـق١٢ ، ١٣]. وجـاء في سـفر الخـروج في الكـلام المنسـوب إلى الله يخـاطب موسى : "ها أنا أقف أمامك هناك على الصخرة في حوريب " [إصح١٧ ، فق٦].

الصعود

وجاءت أسفار اليهود أيضاً بوصف الله سبحانه وتعالى بالصعود ، ففـي سفر التكويـن : "ظهر الرب لأبرام.. فلما فرغ من الكلام معه صعـد الله عن إبراهيـم" [إصـح١٧ ، فـق١ ، ٢٢]. وفي نفس السفر : "ظهر الله ليعقوب أيضاً.. ثم صعد الله عنه" [إصح٣٥ ، فق٩ ، ١٣].

الذهاب

وجاء أيضاً وصفه بالذهاب ، كما في سفر التكوين : "وذهب الرب عندمـا فـرغ مـن الكلام مع إبراهيم " [إصح١٨ ، فق٣٣].

الخروج والمشي

وجاء وصف الله سبحانه وتعالى بـالخروج ، كمـا جـاء في سـفر ميخـا في الكـلام المنسـوب إليه : "هـو ذا الرب يخـرج من مكانـه وينزل ويمـشي على شوامخ الأرض" [إصح١ ، فق٣]. وهذه الصفة لم يرد لها نفي ولا إثبات في الكتاب والسنّة.

الخاتمـــة

وبعد النظر في تلك الصفات التي مـرت معنـا في هـذا البحـث وجدنـا مـدى التخبـط الذي وقع فيه اليهود في هذا المعتقد في صفـات الله سبحـانه وتعـالى ، هـذا مـع كونـهم أهـل كتاب ، وأهل دين صحيح في وقته ، ولقد جاءهم من الأنبياء ما لم يأت أمة من الأمم مـن الكثرة. إلا أن اليهود قوم كفر وعنـاد وشقاق ، ولقـد وصفـهم الله سـبحانه وتعـالى في أول سورة مـن كتابـه العزيـز بأنـهم مغضـوب عليـهم ، كمـا في قولـه سـبحانه وتعـالى: ﴿ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ ﴾ (الفاتحة ، آيـة ٧) وهـم الذيـن علمـوا الحـق فعدلـوا عنـه ، ومـن الحـق

الذي علموه ما جاءتهم به أنبياؤهم من العلم بالله سبحانه وتعالى وماله من صفات الكمال، فجحدوا تلك الصفات، واستبدلوا بها صفات نقص لا تليق بالله سبحانه وتعالى، في كتبهم المبدلة المحرفة، ووضعوا على ألسنة أنبيائهم ما لم يقولوه.

وحتى ما بقي في تلك الكتب المبدلة المحرفة من الصفات التي هي صفات كمال لله سبحانه وتعالى إما أنهم انحرفوا في إثباتها، أو ألصقوا بها زيادات تفسد معناها وتخرجها عن حقيقتها، أو أنهم جاءوا بصفات أخرى تعارضها، فلم تبق لها الدلالة على الكمال المطلق لله سبحانه وتعالى من كل وجه.

ولا شك أن أمة انحرفت في عقيدتها، فهي بالتالي منحرفة في شريعتها وأخلاقها، ويدل على ذلك ما نشاهده في هذا الزمان من شواهد الانحراف في جرائم اليهود المتنوعة في بقاع مختلفة من الأرض، وبالأخص في البقعة المباركة في أرض فلسطين والقدس الشريف، فنسأل الله سبحانه وتعالى أن يخلص المسلمين من شرهم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

[١] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. الجواب الصحيح. تحقيق علي بن حسن بن ناصر وآخرين. ط٢. الرياض: دار الوطن، ١٤١٩هـ.

[٢] ابن القيم، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر. *هداية الحيارى*. تحقيق محمد أحمد الحاج. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤١٦هـ.

[٣] ابن القيم، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر. *الصواعق المرسلة*. تحقيق د. علي بن محمدالدخيل الله. ط١. الرياض: دار العاصمة، ١٤٠٨هـ.

[٤] هراس، محمد خليل. *شرح القصيدة النونية*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

[٥] الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبدالكريم. *الملل والنحل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٦] ابن عيسى، أحمد بن إبراهيم. *توضيح المقاصد وتصحيح القواعد في شرح قصيدة الإمام ابن القيم*.ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ.

[٧] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*. بيروت : المكتبة الثقافية، د.ت .

[٨] القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، ١٤٠٠هـ.

[٩] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. د.م: دار الفكر، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[١٠] هراس، محمد خليل. *شرح العقيدة الواسطية*. ط٣. الرياض: دار الهجرة، ١٤١٥هـ.

[١١] ابن حنبل، الإمام أحمد. *المسند*. ط٥. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

[١٢] الأرنؤوط، شعيب وآخرون. *الموسوعة الحديثية (مسند الإمام أحمد)* . ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ .

[١٣] أبو داود، سليمان بن الأشعث. *السنن*. إعداد وتعليق: عزت عبيد الدعاس، عادل السيد. ط١. بيروت: دار الحديث، ١٣٨٩هـ.

[١٤] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن أبي داود*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٩هـ.

[١٥] الطبراني. *المعجم الكبير*. ط١. د.م: مطبعة الوطن العربي، ١٤٠٠هـ. وكذلك طبعة أخرى غير محددة تحقيق حمدي عبدالمجيد السلفي، د.م: د.ن، د.ت.

[١٦] السندي، أبو الحسن نور الدين بن عبدالهادي. *حاشية الإمام السندي على سنن النسائي* المطبوعة مع *السنن*. ط١. بيروت: دار البشائر، ١٤٠٦هـ.

[١٧] الخطابي، أبو سليمان أحمد بن محمد. *شأن الدعاء*. تحقيق أحمد بن يوسف الدقاق. ط٣. دمشق: دار الثقافة العربية، ١٤١٣هـ.

[١٨] البيهقي. *الاعتقاد*. ط١. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٦هـ.

[١٩] ابن الأثير. *النهاية*. ط١. مصر: عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٣٨٣هـ.

[٢٠] الرازي، محمد بن عمر. *شرح أسماء الله الحسنى*. مراجعة وتعليق طه عبدالرؤوف سعد. مصر: منشورات مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٦هـ.

[٢١] النجدي، محمد الحمود. *النهج الأسنى شرح أسماء الله الحسنى*. ط١. الكويت: مكتبة الإمام الذهبي، ١٤١٧هـ.

[٢٢] الصنعاني، عبدالرزاق بن همام. *المصنف*. تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[٢٣] النيسابوري، أبو عبدالله الحاكم. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٤] ابن حجر، أحمد بن علي. *فتح الباري*. ترقيم محمد فؤاد عبدالباقي، تصحيح وتعليق سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز. الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، د.ت.

[٢٥] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٢٦] البيهقي. *كتاب الأسماء والصفات*. ط١. جدة: مكتبة السوادي، ١٤١٣هـ.

[٢٧] رضا، محمد رشيد. *مختصر تفسير المنار*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٤هـ.

[٢٨] الحليمي. *كتاب المنهاج في شعب الإيمان*. تحقيق حلمي محمد فودة. ط١. د.م: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

[٢٩] ابن عثيمين، محمد بن صالح. *شرح العقيدة الواسطية*. ط٤. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٧هـ.

[٣٠] ظاظا، حسن. *الفكر الديني الإسرائيلي*. ط٢. دمشق: دار القلم، ١٤٠٧هـ.

[٣١] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ. مصر: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٣هـ.

[٣٢] القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

[٣٣] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد. *الفصل*. تحقيق: د. محمد إبراهيم نصر، د. عبدالرحمن عميرة. ط٢. بيروت: دار الجيل، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

[٣٤] الرازي، محمد بن عمر. *التفسير الكبير*. ط١، مصر: المطبعة البهية، ١٣٥٧هـ.

[٣٥] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. بيروت: دار الشروق، ١٤٠٦هـ.

[٣٦] الزعبي، فتحي محمد. *تأثر اليهودية بالأديان الوثنية*. ط١. مصر: دار البشير، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

[٣٧] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. *النبوات*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

[٣٨] الباجي، علي بن محمد. *على التوراة*. تحقيق أحمد حجازي السقا. ط١. مصر: مطبعة الحلبي، ١٤٠٠هـ.

[٣٩] ابن عثيمين، محمد بن صالح. *القواعد المثلى في صفات الله وأسمائه*. ط١. الشارقة: دار الفتح، ١٤١٦هـ.

Conclusion of Research on Jews Belief in Attributes: A Critical Study According to Quran and Sunnah

Sulaiman Bin Gassim Al-Eid
Assistant Professor, Division of Islamic Culture, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh - K.S.A.

(Received 26-1-1423H.; accepted for publication 8-1-1424H.)

Absrtract. All heavenly religions have come with the definition of Allah – All High - and his attributes of Perfection, without which He is not completely defined. The true attributes of Allah - All High - are those denied of defect in all aspects. Whoever reviews Jews books (The Old Testament) finds a great deal of attributes of Allah – All High.

These attributes are divided into three categories as follows:

Frist : Attributes affirmed by Qur'an and the Sunnah. For example : Knowledge, Ability, Power, Justice, Wisdom, Everlasting, Hearing, Animation, Mortification, etc. The reviewer of the affirmation of attributes in these books finds that they are not free of opposition. He will find some texts describing Allah of incapacity of knowledge, ability or power and so on. This is an evidence of the distortion the Jews inserted in their books.

Second :Attributes of defect - that Qur'an or Sunnah has negated ; for example, describing Allah of fatigue, remorse, fear, stinginess and poverty, etc.

Third :Attributes that neither Qur'an nor Sunnah negated or affirmed ; and these attributes might bear truth and falsehood. For example : To say Allah has a mouth, nose, ear, arms and heart, etc.

What the Qur'an or Sunnah negated or affirmed of the attributes of Allah, assures the Perfection of Allah – All High - in all aspects, and they do not have any opposition or contradiction.

مجلة جامعة الملك سعود ، م١٦ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ١١٢٧-١١٦٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤هـ)

حكم تأديب الزوجة بالضرب في الفقه الإسلامي المقارن

فتح الله أكثم حمد الله تفاحة

أستاذ مساعد ، قسم الفقه وأصوله ، كلية الدراسات الفقهية والقانونية ،

جامعة آل البيت ، المفرق ، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٣/٧/٢٤هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ)

ملخص البحث. يطرح موضوع هذا البحث جانبا مهما من جوانب حياة الأسرة في الإسلام، وهو قيام بعض الأزواج بضرب زوجاتهم ، لاتصاله بحياة الناس اليومية ووقوع بعض المخالفات بشأنه وإثارة بعض الشبهات حوله من قبل أعداء الإسلام وتأثر بعض المسلمين به.

وقد بيّنت في هذا البحث ما يتصل بالضرب من مسائل ، من حكمه الشرعي وصفته وأسبابه وغير ذلك، وقمت ببحثها وترجيح ما يعضده الدليل الصحيح ، كما قمت بالرد على بعض الشبهات التي أثيرت .

وقد أظهر البحث :

١ - أن الحكمة من تأديب الرجل زوجته بالضرب مرتبطة بمقاصد الشريعة التي تهدف إلى الحفاظ على الرابطة الزوجية وعلى كيان الأسرة ، وتكريم المرأة من أن تنكشف أسرارها مع زوجها .

٢ - أن ضرب الرجل زوجته وإن كان مباحا إلا أن تركه أولى.

٣- أن قصد الرجل من ضرب زوجته هو التأديب والإصلاح لا الإتلاف والتعذيب ، ويكون بعد استنفاد وسيلتي الوعظ و الهجر في المضجع .

٤- أن صفة الضرب المشروع تجعله أقرب إلى التأديب المعنوي منه إلى الحسي.

٥ - أن ضرب الرجل زوجته أمر لا يرفضه العقل ولا الفطرة ، وهو يحتاج إليه عند الضرورة.

٦- أن تحامل البعض على تشريع الإسلام للضرب ليس في محله ، إذ إن ضرب الرجل زوجته ليس قاصرا على المسلمين بل هو أمر شائع في الغرب نفسه ، حيث يضرب كثير من الأزواج زوجاتهم المثقفات المتبرجات ولم نسمع تجريحا على ذلك من أحد ، مما يدل على أن غرض هؤلاء تشويه صورة الإسلام في نفوس أبنائه ونفوس غير المسلمين أيضا.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين و بعد:

فإن الزواج نعمة من أجلّ النعم التي أنعم الله بها على عباده ، أمر به بقوله: ﴿ فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ ﴾ (النساء، آية٣) وحث عليه رسوله الكريم فقال (يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ...) [١ ، جـ٧ ، ص٣ ؛ ٢ ، جـ ٩ ، ص٥٢٤] وما ذلك إلا بهدف تنظيم علاقة الرجل بالمرأة لتكون في أجمل صورة وأبهى منظر بغية تحقيق أهداف سامية معروفة.

وحتى تتحقق تلك الأهداف ، فقد أحاط الشارع الحكيم الرابطة الزوجية المقدسة ، بمجموعة من الأحكام التي تكفل لها الاستقرار والثبات ، ولتكون بمثابة سياج منيع يحافظ عليها ويعصمها من التفكك والزلل عند حدوث أي اختلاف بين الزوجين ، فكانت تلك الحقوق والواجبات المتبادلة لترسيم واقع الحياة الإنسانية السليمة بين الزوجين .

ولا شك أن الخلاف بين الزوجين أمر تقتضيه الطبيعة البشرية والذي له أثره على العلاقة بينهما ، وقد جعل الشارع القوامة للرجل على المرأة فأوكل إليه مهمة إدارة الأسرة ومعالجة المشكلات التي قد تطرأ ؛ لأنه أقدر من المرأة على ذلك لاعتبارات كثيرة.

ومن الحقوق التي أعطاها الشارع للزوج أنه إذا ما لمس من زوجته نشوزا ، أي عصيانا لأمره وترفعا عليه ، بما لا تستقيم معه الحياة الزوجية فإنه من منطلق قوله تعالى:

﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِي ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ (النساء، آية٣٤) فقد شرع للرجل حق تأديب زوجته تدريجيا - عند نشوزها - فيبدأ معها بالوعظ، أي بالنصح والإرشاد، ثم بالهجر، أي يوليها ظهره ولا يجامعها، ثم بالضرب غير المبّرح، كوسيلة أخيرة عند فشل الوسيلتين السابقتين في إصلاحها، وإن كان تركه شرعا أولى، وسيأتي. والوسيلة الأخيرة "الضرب" هي محل بحثي هنا.

ولما كنا نسمع بين الحين والآخر عن بعض الرجال الذين يقومون بضرب أزواجهم، كما نقرأ و نسمع عن بعض المتربصين بالإسلام الحاقدين عليه الذين يستغلون مثل تلك الحوادث الفردية ليثيروا في الناس العداء نحو هذا الأمر و بالتالي نحو الحكم الشرعي الذي أوجبه بشبهات يثيرونها من هنا وهناك، ولما كان البعض من المسلمين خاصة والناس عامة قد تأثر بهؤلاء المغرضين، فقد أردت أن أكتب عن حقيقة هذا الحكم لأبين لمن خفي عليهم هذا الأمر من الناس حقيقته كما وردت في الكتاب والسنة، ولأرد على من أثار تلك الشبهات حوله، لعلي أساعد قدر ما أستطيع في إبراز هذا الحكم الشرعي وتوضيحه للناس ليبقى غضا كما جاء.

وقد أسميت - بحثي هذا -" **حكم تأديب الزوجة بالضرب في الفقه الإسلامي المقارن** ".

ووسائل التأديب على النشوز - كما هو معروف - ثلاث، وحصرا للموضوع فقد قصرت بحثي على الوسيلة الثالثة وهي الضرب، وللضرب أسبابه: فمنه ما يتعلق بترك حق من حقوق الزوج كتمنعها عن الجماع، ومنها ما يتعلق بترك حق من حقوق الله كترك فريضة الصلاة، ومنها ما يتعلق بحق من حقوق العباد كأكلها أموال الغير بالباطل، وقد بحثت ما يتعلق بالأمر الأول من الحقوق؛ لأنه محل اتفاق بين الفقهاء بخلاف الحقوق الأخرى.

وقد استخدمت في بحثي أسلوب الاستقراء والتحليل فتتبعت مسائله وأبرزتها وأجريت مناقشات فقهية حولها و بيّنت الراجح منها حسب قواعد أهل العلم في ذلك.

وأما مصادري في البحث فقد رجعت إلى كتب المذاهب الفقهية وبخاصة الأربعة المشهورة منها، وإلى الكتب الفقهية الحديثة المتعلقة بالموضوع ، كما اعتمدت على كتب التفسير والمعاجم اللغوية .

وأما خطتي في البحث فقد كانت على النحو الآتي :

المبحث الأول : التعريف بالضرب والألفاظ ذات الصلة .

المبحث الثاني: حكم ضرب الرجل زوجته ودليله .

المبحث الثالث : ولاية التأديب بالضرب وأسبابه .

المبحث الرابع : صفة الضرب المشروع وأثره ومرتبته في عقوبة النشوز.

المبحث الخامس : الشبهات حول مدى مشروعية ضرب الزوجة .

والله أسأل أن يجعل عملي خالصا لوجهه الكريم ، إنه سميع مجيب .

المبحث الأول
التعريف بالضرب والألفاظ ذات الصلة

وفيه مطلبان:

المطلب الأول : التعريف بالضرب لغة واصطلاحا

أولا : الضرب لغة : مصدر ضرب يضرب ضربانا . وله معان متعددة، منها .:

- التحرك – فيقال : ضرب القلب ؛ إذا نبض [٣ ،ص١٣٨ ، باب الباء فصل الضاد، مادة ضرب ؛ ٤ ، ص ٣٧٨ ، مادة ضرب ؛ ٥ ، جـ١ ، ص ٥٣٨ ، مادة ضرب ؛

٦ ، جـ٢ ، ص٤٩٠ ، مادة ضرب ؛ ٧ ، جـ٣ ، ص ٣٩٧ ، حرف الضاد ؛ ٨ ، ص٢٢١ ، حرف الضاد ؛ ٩ ، جـ٣ ، ص ٤٦٥] وتحرك .

- الابتغاء في طلب الأرض - فيقال : ضرب في الأرض ؛ إذا سعى وأسرع في طلب الرزق .

- القبض والإمساك - فيقال : ضرب فلان على يد فلان ؛ إذا أمسك وقبض.

- الحجر والمنع من التصرف - فيقال : ضرب القاضي على يد فلان ؛ إذا حجر عليه ومنعه من التصرف .

- الوقوع على الشيء - فيقال : ضرب فلانا بالشيء ، إذا أوقعه عليه ، فالضرب إيقاع شيء على شيء [١٠ ، ص٢٩٤ ، كتاب الضاد] ، ومنه قوله تعالى في حق قصة سيدنا أيوب عليه السلام ﴿ وَخُذْ بِيَدِكَ ضِغْثًا فَٱضْرِب بِّهِۦ وَلَا تَحْنَثْ ﴾ (ص ، آية٤٤).

- إصابة الشيء وصدمه - فيقال : ضرب الشيء ضربا وتضرابا : أصابه وصدمه.

وهكذا فإن للفظ ضرب المثل في الضاد والراء والباء أصلاً واحداً ، ثم يستعار ويحمل عليه [٧ ، جـ٣ ، ص ٣٩٧ ، حرف الضاد] ؛ ولذا كان لها معان متعددة يبينها سياق الكلام الذي جاءت فيه.

ثانيا : الضرب اصطلاحا : إنه على ما تيسر لي مطالعته من مصنفات الفقهاء فلم أعثر عندهم على تعريف خاص بالضرب ، و لعل ذلك راجع إلى كون مفهوم الضرب عند هؤلاء الأفذاذ جليّا واضحا لا يحتاج إلى تعريف .

وعليه فإن الباحث يرى أن الضرب اصطلاحا هو : إصابة الغير بوسيلة من وسائله المعروفة كاليد والقدم والعصا ونحو ذلك.

فهو إذن إصابة الغير وصدمه ، وبذلك لا يخرج عن المعنى اللغوي من إيقاع شيء على شيء كما ذكره الأصفهاني.

وإيقاع الضرب بالغير يتفاوت بتفاوت موقعه، فقد يكون شديدا بحيث يترك أثرا مباشرا في جسم المضروب ، وقد يكون خفيفا لا يترك أثرا ماديا مباشرا في جسم المضروب بل يترك أثرا معنويا.

والضابط في ذلك أن الضارب قد استخدم وسيلة تعتبر في عرف الناس مؤذية للغير ولو معنويا.فمن ضرب آخر بالعصا على رأسه فشجّه فإنه يكون ضربا مؤذيا من النوع الشديد الذي يترك أثرا ملموسا، في جسم المضروب ويترتب عليه عقوبة.

ومن ضرب زوجته بالسواك ونحوه لتأديبها وإصلاحها فإنه يسمى ضربا وإن لم يلحق بها أذى ماديا ملموسا، ولكنه حقق بالنسبة لها أذى معنويا، ولا يترتب عليه أية عقوبة ، وهذه هي حقيقة الضرب للزوجة وهدف بيانه في هذا البحث.

المطلب الثاني : الألفاظ ذات الصلة

يتصل بالضرب ألفاظ ذات صلة أهمها : التأديب والتعزير، وسأتحدث عنهما في الفرعين التاليين:

الفرع الأول : التأديب وعلاقته بالضرب

أولا: التعريف بالتأديب لغة : التأديب لغة: مصدر أدّب يؤدب تأديبا : التهذيب، أي هذبه ورباه على محاسن الأخلاق [١١ ، ص٢٠ ، مادة أدّب ؛ ٨ ، ص١٧، حرف الهمزة، مادة أدب]، ويأتي بمعنى: الضرب والوعيد والتعنيف [٨ ، ص١٧، مادة أدب] ويأتي بمعنى : علّمه الأدب وعاقبه على إساءته وراضه على محاسن الأخلاق والعادات ودعاه إلى المحامد [٥، جـ١، ص٩]، وسمي الأدب أدبا ؛ لأنه يؤدِّب الناس ويوجههم إلى المحامد ، وينهاهم عن المقابح [١٢، جـ١ ، ص ٢٠٦ ، باب الباء فصل الهمزة، مادة أدب].

ثانيا: التأديب اصطلاحا : هو نوع مخفف من اللوم أو العقوبة يراد به الإصلاح. [١١ ، ص٢٠ ، مادة أدب] فهو بذلك إجراء تأديبي يهدف إلى الإصلاح والتهذيب وضبط السلوك، وإن استخدم فيه الضرب .

وتثبت ولاية التأديب للإمام ونوابه للمخالفين بما لهم من ولاية عامة ، وللولي ولاية خاصة كالأب والجد ، وللمعلم على التلميذ بإذن الولي ، وكذا تثبت للزوج على زوجته فيما يتصل بالحقوق الزوجية [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤ ؛ ١٤ ، جـ١ ، ص٤٤٤ ؛ ١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٢ ؛ ١٦ ، جـ٤ ، ص ٢٥٥ ؛ ١٧ ، جـ٧ ، ص٤٧] عملا بقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّ ﴾ (النساء ، آية٣٤) [١٨ ، القسم الثاني، ص ٩٥][1]

وعلاقته بالضرب أن التأديب فيه معنى الضرب ، وقد تستخدم فيه إحدى وسائله المشروعة لتحقيق أهدافه من الإصلاح إذا ما استخدم وفق ضوابطه وقيوده- كما سيأتي -.

الفرع الثاني : التعزير وعلاقته بالضرب

أولا : التعريف بالتعزير لغة : مصدر عزر ، وهو مفرد جمعه تعازير ، ويطلق على:

- النصرة مع التعظيم ، ومنه قوله تعالى: ﴿وَتُعَزِّرُوهُ﴾ (الفتح ، آية٩) .
- الرد والمنع ، فيقال: عزره ؛ إذا أدبه .

---

[1] و الآية تخاطب الأزواج من أنهم إذا خافوا نشوز زوجاتهم بظهور الترفع و التعالي و التكبر منهن فإن عليهم أن يسلكوا معهن سبل الإصلاح بوعظهن أولا عن طريق النصح و الإرشاد لترك النشوز، فإن لم ينجح الوعظ و التذكير فاهجروهن في الفراش فلا تكلمونهن و لا تقربوهن ، قال ابن عباس: الهجر: ألا يجامعها وأن يضاجعها على فراشها ويوليها ظهره ، فإن لم يرتدعن فاضربوهن ضربا غير مبرح .

- الضرب دون الحد ، ومنه قوله عليه السلام (لا يجلد أحد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله) [١ ، جـ ٨ ، ص ٢١٥ ؛ ٢ ، جـ١١ ، ص ٣٦١] .

وعليه ، فللتعزير معان متعددة تدور حول التعظيم و التفخيم و التأديب والتهذيب والإجلال والردع و المنع و الضرب دون الحد . [٥ ، جـ٢ ، ص ٦٠٤ ، مادة عزر ؛ ٤ ، مادة عزر ؛ ١٠ ، ص٣٣٣ ، كتاب العين] .

ثانيا : التعزير شرعا : تأديب على ذنب لا حد فيه و لا كفارة [١٣ ، جـ٧ ، ص ٦٣ ؛ ١٩ ، جـ٢ ، ص ٢٨٨ ؛ ٢٠ ، جـ٤ ، ص ٢٠٥ ؛ ٢١ ، جـ٦ ، ص ١٢١] كسرقة ما دون النصاب و شهادة الزور و الضرب بغير حق و كذا العقوبة على نشوز الزوجة.

وعلى ذلك ، فإن التعزير يكون على كل معصية ليس فيها شيء مقدر من العقوبة ، ويترك أمر تقديرها للقاضي ؛ ولذا فهي تتفاوت في وقوعها من عاص لآخر تبعا للمعصية وحال فاعلها . فهناك من العقوبات التعزيرية ما يبدأ بالنصح وينتهي بالجلد أو الحبس وقد تصل للقتل في الجرائم الخطيرة [١٣ ، جـ٧ ، ص٦٤ ؛ ٢٢ ، جـ٥ ، ص ص ١١٢ ، ١١٩ ؛ ٢٠ ، جـ٤ ، ص٢٠٥ ؛ ٢١ ، جـ٦ ، ص١٢٤ ؛ ٢٣ ، جـ١ ، ص ١٢٧].

والغرض من التعزير هو الزجر والتهذيب والتأديب للعاصين وليس الإتلاف والتعذيب ؛ لأن الواجب - بالتعزير - أدب ، والأدب لا يكون بالإتلاف ؛ ولذا كان فعله مقيدا بشرط السلامة [١٣ ، جـ٧ ، ص٦٤ ١ ، جـ٦ ، ص١٢٤ ؛ ٢٤ ، جـ ١٢ ، ص٢٥٦] ، وذلك كضرب الصبي على ترك الصلاة إذا بلغ عشرا فإنه يكون بطريق التأديب والتهذيب لا بطريق العقوبة ؛ لأنها تستدعي الجناية [١٣ ، جـ٧ ، ص٦٤].

ومن العقوبات التعزيرية المفروضة شرعا العقوبة على نشوز الزوجة عملا بقوله تعالى : ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ ﴿٣٤﴾﴾ (النساء ، آية٣٤) ، باعتبار أن مخالفة الزوجة أمر زوجها معصية تستوجب عقابا ، وهو تعزيرها بقصد تأديبها وتهذيبها ،

ويكون من زوجها بالوعظ ثم الهجر في المضجع ثم الضرب بضوابطه الشرعية[٢٢ ، جـ٥ ، ص ص ١١٢ ، ١١٩] .

ووجه علاقته مع الضرب ، أن الضرب إحدى وسائله المشروعة لتأديب الزوجة وحملها على ترك النشوز وعدم العودة إليه ، تماما كتعزير الجاني في سرقة ما دون النصاب تأديبا ومنعا له من العودة إلى ذات المعصية .

المبحث الثاني :حكم ضرب الرجل زوجته ودليله

يظهر لنا حكم ضرب الرجل زوجته من خلال المطالب الثلاثة الآتية :

المطلب الأول : مشروعية الضرب ودليله

لا خلاف بين الفقهاء في مشروعية ضرب الرجل زوجته وأنه مباح له ، ودليل ذلك الكتاب والسنة .

أما الكتاب : فقوله تعالى: ﴿وَٱلَّـٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِي ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ (النساء، آية٣٤).

وجه الدلالة : دلت الآية بمنطوقها على جواز ضرب الرجل زوجته حال نشوزها بعد استنفاد وسيلتي الوعظ والهجر في المضجع .

وأما من السنة :

١ - فلخبر جابر بن عبد الله عن النبي ﷺ أنه خطب بعرفات في بطن الوادي فقال (... فاتقوا الله في النساء ، فإنكم أخذتموهن بأمان الله ، واستحللتم فروجهن بكلمة الله ، ولكم عليهن أن لا يوطئن فرشكم أحدا تكرهونه ، فإن فعلن فاضربوهن ضربا غير مبرح ، ولهن عليكم رزقهن وكسوتهن بالمعروف) [٢ ، جـ٨ ، ص ص٣٣٩ ، ٣٤٠ ؛ ٢٥ ، جـ٢ ، ص ٤٠٩][٢]

---

٢ وفي *سنن ابن ماجة* عن عمرو بن الأحوص عن أبيه أنه شهد حجة الوداع مع النبي صلى الله عليه وسلم فحمد الله وأثنى عليه وذكر ووعظ ثم قال "استوصوا بالنساء خيرا فإنهن عوان ليس تملكون =

وجه الدلالة : دل الحديث على مشروعية ضرب الرجل زوجته ضربا غير مبرح إن خالفته في أمر مشروع .

٢ - و لخبر إياس بن عبد الله بن أبي ذباب قال، قال رسول ﷺ (لا تضربوا إماء الله فجاء عمر إلى رسول الله فقال: ذئرن النساء على أزواجهن فرخص في ضربهن فأطاف بآل رسول الله نساء كثير يشكون أزواجهن ، فقال النبي : لقد طاف بآل محمد نساء كثير يشكون أزواجهن ليس أولئك بخياركم) [٢٦ ، جـ٢ ، ص ٢٤٥ ؛ ٢٧ ، جـ٢ ، ص ١٩١ ، وقال: صحيح الإسناد] .

وجه الدلالة : أن ضرب النساء جائز و لكن تركه أولى ؛ لأن من ترك الضرب هو من الأخيار الذين مدحهم رسول الله ﷺ .

المطلب الثاني : سبب نزول آية الضرب

قال تعالى : ﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعۡضَهُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡۚ فَٱلصَّٰلِحَٰتُ قَٰنِتَٰتٌ حَٰفِظَٰتٞ لِّلۡغَيۡبِ بِمَا حَفِظَ ٱللَّهُۚ وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّۖ فَإِنۡ أَطَعۡنَكُمۡ فَلَا تَبۡغُواْ عَلَيۡهِنَّ سَبِيلًاۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيّٗا كَبِيرٗا ﴿٣٤﴾ ﴾ (النساء، آية ٣٤) .

= منهن شيئا غير ذلك إلا أن يأتين بفاحشة مبينة ، فإن فعلن فاهجروهن في المضاجع واضربوهن ضربا غير مبرح ، فإن أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلا . إن لكم من نسائكم حقا ولنسائكم عليكم حقا ، فأما حقكم على نسائكم فلا يوطئن فرشكم من تكرهون و لا يأذن في بيوتكم لمن تكرهون، ألا وحقهن عليكم أن تحسنوا إليهن في كسوتهن وطعامهن " [حديث رقم ١٨٥١] .

ورد في سبب نزول هذه الآية روايات كثيرة [٢٨ ، جـ٣، ص٢٤٨ ؛ ٢٩، جـ٥ ، ص ١٧٤][٣]، منها :

• أنها نزلت في سعد بن الربيع حيث نشزت عليه امراته حبيبة بنت زيد أخت خارجة بن أبي زهير ، فلطمها،[٤] فقال أبوها : يا رسول الله أفرشته كريمتي فلطمها ، فقال عليه السلام : " لتقتص من زوجها " فانصرفت مع أبيها لتقتص منه ، فقال عليه السلام : "ارجعوا ، هذا جبريل أتاني : فأنزل الله هذه الآية، فقال عليه السلام "أردنا أمرا وأراد الله غيره "[٢٩ ، جـ٥ ، ص١٧٤ ؛ ٣٠ ، ص ١٥١ ؛ ٣١ ، ص ٧٢]

• أنها نزلت في رجل لطم امرأته كما أخرج ابن جرير الطبري قال: حدثنا الحسن أنّ رجلا لطم امرأته، فأتت النبي صلى الله عليه وسلم، فأراد أن يقصها منه، فأنزل الله ﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعۡضَهُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡۚ ﴾ (النساء، ٣٤) فدعاه النبي صلى الله عليه وسلم ،فتلاها عليه وقال :أردت أمرا وأراد الله غيره [٣٣ ، جـ٤ ، ص٥٨]

قلت : الحديث مرسل، وهو صحيح الإسناد رجاله ثقات رجال الصحيح ، ومرسلات الحسن إذا رواها عنه الثقات صحاح كما قال علي بن المديني [٣٢، جـ٢، ص٢٣٢]

وجاءت الرواية مرسلة من طرق عن جرير بن حازم [٣٣ ، جـ٤ ، ص٥٨ ؛ ٥١، جـ ٥ ، ص٤١٠] وقتادة [٥١ ، جـ٥ ، ص ٤١٠] والأشعث [٥٢، ص٢٢١] عن الحسن نحوه ومن طريق قتادة وابن جريج نحوه مرسلا [٣٣ ، جـ٤ ، ص٥٨]

---

٣ قيل إنها نزلت في جميلة بنت أبيّ في زوجها ثابت بن قيس بن شماس كما روى ذلك أبو روق ، وقيل إنها نزلت في عميرة بنت محمد بن مسلمة وفي زوجها سعد بن الربيع كما رواه الكلبي .

٤ أي :ضربها على وجهها .

و الرجل المذكور في الحديث : سعد بن الربيع ، والمرأة المذكورة حبيبة بنت زيد أخت خارجة بن زيد ، قاله مقاتل و حكى ذلك عنه الثعالبي [٥٣ ، جـ٢ ، ص٧٥٣] .

وعليه ، فهذه الروايات على تعددها ، نزلت لبيان مشروعية حق الرجل في ضرب زوجته عند توافر أسبابه ، وأنه من باب القوامة بهدف معالجة نشوزها وتحقيق الاستقرار العائلي بينهما ، وأنه لا قصاص عليه في هذه الحالة .

المطلب الثالث : ترك الضرب أولى من تحقيقه

تحدث الفقهاء حول هذا الموضوع وأسهبوا فيه ، ويمكن إظهار موقفهم في هذه المسألة من خلال الفرعين التاليين :

الفرع الأول : ترك الضرب أولى من تحقيقه

اتفق الفقهاء على مشروعية ضرب الرجل زوجته وأنه أمر مباح له للآية ، كما اتفقوا على أن تركه أولى من تحقيقه بدليل المنقول والمعقول [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤ ؛ ١٥ ، جـ٢ ، ص ص٢٦٢ -٢٦٣ ؛ ٣٥ ، ص٢٣٦ ؛ ٣٦ ، جـ٥ ، ص١٦٣ ؛ ٣٧ ، جـ٣ ، ص٢٦٠ ؛ ١٩ ، جـ٢ ، ص٦٢ ؛ ١٧ ، جـ٧ ، ص ص٤٦ - ٤٧ ؛ ٢١ ، جـ٥ ، ص٢١٠ ؛ ٣٨ ، جـ٢ ، ص٩٩ ؛ ٣٩ ، جـ ٥ ، ص ٩١].

▪ *أما من المنقول*

١ - فلخبر عائشة ﵂ " ما ضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم شيئا قط بيده ولا امرأة ولا خادما إلا أن يجاهد في سبيل الله ، وما نيل منه شيء قط فينتقم من صاحبه إلا أن ينتهك شيء من محارم الله فينتقم لله عز وجل " .[٢ ، جـ١٥ ، ص٤٧٧] .

وجه الدلالة : نفى الحديث أن يكون رسول الله صلى الله عليه وسلم قد ضرب أحدا حتى النساء ، وأن الضرب إذا وقع منه فإنه يكون انتقاما لانتهاك حرمات الله . أي

أن الضرب منه صلى الله عليه وسلم كان لسبب يقتضيه، وإلا فالعفو عن الضرب أولى، وقد حمل الفقهاء الحديث على ذلك .

٢ - وخبر إياس بن عبد الله بن ذباب قال، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (لا تضربوا إماء الله. فجاء عمر إلى رسول الله فقال: ذئرن النساء على أزواجهن فرخص في ضربهن فأطاف بآل رسول الله نساء كثير يشكون أزواجهن، فقال النبي: لقد طاف بآل محمد نساء كثير يشكون أزواجهن ليس أولئك بخياركم)[٢٦، جـ٢، ص ٢٤٥؛ ٤٠، جـ٣، ص١٣٠].[5]

وخبر أم كلثوم بنت الصديق ﷺ عنهما قالت: "كان الرجال نهوا عن ضرب النساء ثم شكوهن إلى رسول الله فخلى بينهم وبين ضربهن..... ثم قال: ولن يضرب خياركم "[٢٧، جـ٢، ص١٩١، وقال: صحيح الإسناد] .

وجه الدلالة من الحديثين: أن الذين يضربون أزواجهم ليسوا خيرا ممن لم يضربوا، فدل ذلك على أن الأولى ترك الضرب [٣٨، جـ٢، ص ٩٩] .

٤ - والخبر عبد الله بن زمعة "لا يجلد أحدكم امرأته جلد العبد ثم يجامعها في آخر اليوم"[١، جـ٧، ص ٤٢][6]

---

٥ وجاء في شرح *عون المعبود* في أحاديث ضرب النبي ومدى موافقتها للكتاب ما نصه "في شرح السنة: فيه من الفقه أن ضرب النساء في منع حقوق النكاح إلا أنه يضرب ضربا غير مبرح، ووجه ترتيب السنة على الكتاب في الضرب يحتمل أنه نهي النبي عن ضربهن قبل نزول الآية ثم لما ذئرن النساء أذن في ضربهن ونزل القرآن موافقا لها، ثم لما بالغوا في الضرب أخبر صلى الله عليه وسلم أن الضرب وإن كان مباحا على شكاسة أخلاقهن فالتحمل والصبر على سوء أخلاقهن وترك الضرب أفضل وأجمل"

٦ جاء في *تفسير المنار* تعليقا على هذا الحديث ما نصه: "أن الحديث يذكر الرجل إذا كان يعلم من نفسه أنه لا بد له من ذلك الاجتماع و الاتصال الخاص بامرأته وهو أقوى وأحكم اجتماع =

وجه الدلالة : في الحديث تنفير من الضرب واستبعاد وقوعه من العاقل إذ كيف يضربها ثم يجامعها في يومه أو ليلته؟ و في ذلك دلالة على أن الأولى ترك الضرب للنساء [٤٠ ، جـ١٦ ، ص٤٥٠ ؛ ٤٢ ، جـ٥ ، ص٧٥].

- *أما من المعقول* فبوجوه ، منها :

أولا : استمرارا لبقاء المودة بين الزوجين [٢١ ، جـ٥ ، ص ٢١٠]، إذ قد يترتب على الضرب من الجفاء بين الزوجين ما يؤثر على علاقتهما ؛ ولذا كان في تركه حفاظ على بقاء المودة واستمرار الحياة الزوجية بينهما.

ثانيا : إن ضرب الرجل زوجته لتأديبها يحقق مصلحة لنفسه فأولى له العفو بدلا من الضرب ، بخلاف ما إذا كان يؤدب ولده فإنه مصلحة لولده فلا يعفو .

الفرع الثاني : النشوز الموجب للضرب

المقصود بذلك كون الضرب يقع لأول نشوز من المرأة أم بتكراره وإصرارها عليه ؟ اختلف الفقهاء في ذلك – على قولين :[٧]

= يكون بين اثنين من البشر يتحد أحدهما بالآخر اتحادا تاما فيشعر كل منهما بأن صلته بالآخر أقوى من صلة بعض أعضائه ببعض إذا كان لابد له من هذه الصلة والوحدة التي تقتضيها الفطرة، فكيف يليق به أن يجعل امرأته، وهي كنفسه ، مهينة كمهانة عبده، بحيث يضربها بسوطه أو يده؟حقا إن الرجل الحيي الكريم ليتجافى به طبعه عن مثل هذا الجفاء ، و يأبى عليه أن يطلب منتهى الاتحاد بمن أنزلها منزلة الإماء ، فالحديث أبلغ ما يمكن أن يقال في تشنيع ضرب النساء" .

٧ الكلام في هذا الفرع عن كون التكرار شرطا في وقوع الضرب أم لا ، وإن ذكر فيه الترتيب على إيقاع العقوبة على النشوز ، فذلك لارتباطهما معا .

القول الأول : له أن يضربها لأول نشـوز وهو مخير في إيقاع إحـدى العقوبات لا على الترتيـب، وإليه ذهب الشـافعيـة في قـول [٤٣، جـ٢ ، ص١٤٤ ؛ ٤١، جـ١٦، ص٤٤٨][٨] وأحمد في رواية [١٧ ، جـ٧ ، ص ٤٦].

القول الثاني : ليس له أن يضربها إلا إذا تكرر نشوزها وأصرت عليه ؛ لأن إيقاع العقوبة على الزوجة في الآية مرتب، وإليه ذهب جمهور الفقهاء الحنفية[١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤] والمالكية [٤٤ ، جـ٢ ، ص٣٤٣؛ ٤٥ ، جـ٥ ، ص٥١١] والشـافعية في الأظهر[٣ ، جـ٢ ، ص١٤٤ ؛ ٣٦، جـ٥ ، ص١٦٢ ؛ ٣٧ ، جـ٣ ، ص ص٢٥٩ - ٢٦٠] والحنابلة في رواية (كما هو ظاهر كلام الخرقي) [١٧ ، جـ٧ ، ص ٤٦ ؛ ٢١ ، جـ ٥، ص ٢٠٩] .

سبب *الخلاف* : يعود سبب الخلاف بين الفقهاء إلى فهم كل منهم لآية النشوز في كون العقوبات فيها من الوعظ أو الهجر أو الضرب على سبيل الترتيب أم لا ؟.

- فمن قال إنها ليست على سبيل الترتيب أخذ بظاهر الآية ، وتقديرها: واللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن فإن نشزن اهجروهن في المضاجع واضربوهن، والخوف هنا بمعنى العلم [٤٣، جـ٢ ، ص ١٤٤] كقوله تعالى : ﴿ فَمَنْ خَافَ مِن مُّوصٍ جَنَفًا أَوْ إِثْمًا ﴾ (البقرة ، آية١٨٢)، فما دام أن الزوجة أظهرت النشوز وتمنعت عن الزوج فله أن يضربها كما لو أصرت ، - وإليه ذهب أصحاب القول الأول - .

- ومن قال إنها على سبيل الترتيب أخذ بظاهر الآية أيضا، و قال: إنه لا يضربها إلا إذا تكرر منها ذلك - وهم أصحاب القول الثاني - ، وقالوا بأن في الآية إضمارا

---

٨ وجاء في *الإقناع* ما نصه : " وظاهر كلام المصنف أن لا يضرب إلا إذا تكرر منها النشوز، وهو ما رجحه جمهور العراقيين ورجحه الرافعي ، والذي صححه النووي جواز الضرب وإن لم يتكرر النشوز لظاهر الآية" .

تقديره : واللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن فإن نشزهن فاهجروهن في المضاجع ، فإن أصررن فاضربوهن قياسا على قوله تعالى في آية المحاربة : ﴿ إِنَّمَا جَزَٰٓؤُاْ ٱلَّذِينَ يُحَارِبُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ ﴾ (المائدة، الآية٣٣) حيث راعى تشديد العقوبة على نوع الفعل .

الأدلة : استدل أصحاب القول الأول على ما ذهبوا إليه بالكتاب والمعقول .

- أما الكتاب ، فقوله تعالى: : ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِي ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ (النساء، آية٣٤) .

وجه الدلالة : ١ - أن ظاهر الآية يدل على جواز الضرب ؛ لأنها أظهرت النشوز وعصت أمر زوجها فله ضربها كما لو أصرت -كما تقدم في سبب الخلاف -.

٢ - يدل ظاهر الآية على أن للزوج أن يعظ ويهجر في المضجع ويضرب التي يخاف نشوزها ويجمع بينها و يبدأ بما شاء ؛ لأن الواو لا ترتب [٢٨ ، جـ٣ ، ص٢٥٢] .

- أما دليل المعقول : فلأن عقوبات المعاصي لا تختلف بالتكرار وعدمه كالحدود، فتكرارها لا يلزم لوقوع عقوبة الضرب.[١٧ ، جـ٧ ، ص٤٦]

واستدل أصحاب القول الثاني على ما ذهبوا إليه بالكتاب والمعقول :

- أما الكتاب، فقوله تعالى: : ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِي ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ (النساء، آية٣٤) .

وجه الدلالة : أن الله تعالى شرع عقوبات النشوز لتقع على سبيل الترتيب تحقيقا لغاية العقوبة من الزجر والردع والذي لا يكون إلا شيئا فشيئا .وليس أدل على ذلك من :

١ - أن في الآية إضمارا تقديره : اللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن ، فإن نشزن فاهجروهن في المضاجع ، فإن أصررن فاضربوهن .

٢ - أن الله سبحانه جعل عقوبة المحارب تشديدا وتخفيفا تبعا لفعله كما في قوله تعالى: : ﴿ إِنَّمَا جَزَٰٓؤُاْ ٱلَّذِينَ يُحَارِبُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ ﴾ (المائدة، آية ٣٣) .

٣ - أن المراد بالواو في الآية الجمع على سبيل الترتيب وليس الجمع المطلق [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤]

وأما من المعقول فبوجوه، منها :

١ - أن المقصود من العقوبة زجرها عن المعصية في المستقبل ، وطريقه يكون بالبدء بالأسهل فالأسهل، تماما كمن دخل بيته رجل فأراد إخراجه فإنه يبدأ معه بالأسلوب الأسهل فالأسهل [١٧ ، جـ ٧ ، ص٤٦ ؛ ٢١ ، جـ٥ ، ص٢١٠] .

٢ - ولأن طبائع النساء تختلف باختلاف البيئة وتنوع التربية، والذنوب منها الصغير ومنها الكبير، ولذا فقد شرع الله سبحانه من أساليب التهذيب ووسائل التأديب ثلاثا ليختار الزوج منها ما يلائم الذنب وحال الزوجة. وقد جعل الله الضرب آخر الوسائل التأديبية إشارة إلى أنه لا يلجأ إليه إلا عند الضرورة [٥٠ ، جـ١ ، ص٥٣٦ ؛ ٤٢، جـ ٥ ، ص٧٢؛ ٤٧، جـ ١ ، ص٢٧٦].

المناقشة والترجيح : وبعد النظر في أدلة الفريقين يلاحظ ما يلي :

- بالنسبة للفريق الأول : فقد اعترض على دليلهم من الكتاب بوجوه ، منها :

١ - أن ظاهر آية النشوز " وإن كان بحرف الواو الموضوعة للجمع المطلق، لكن المراد من الجمع على سبيل الترتيب والواو تحتمل ذلك " [١٣ ، جـ ٢ ، ص٣٣٤] .

٢ - أن الضرب لا يكون إلا بعد القيام بوعظها وهجرها في المضجع أولا ، فإن استمرت على نشوزها يكون له ضربها تأديبا لها، ويدل على ذلك الإضمار في الآية وهو

إصرارها على النشوز - كما تقدم في سبب الخلاف - ، وعليه فلا يكون الضـرب إلا بعد تكرار النشوز وإصرارها عليه [١٧ ، جـ٧ ، ص٤٦] .

٣ - أن الزوج لو عكس الترتيب لاستغنى بالأشد عن الأضعف، وهذا يتنافى مع الغاية من مشروعية الضرب وهي التأديب والإصلاح.[٤٦ ، جـ٥ ، ص٢٥].

واعترض على دليلهم من المعقول بأنه : يخالف غاية العقوبة وهي الزجر عن المعصية في المستقبل، إذ الأصل في العقوبة أن تزجر صاحبها عن تكرار الفعل في المستقبل وهذا لا يكون إلا بالتدرج معه في العقوبة شيئا فشيئا استجابة لتفاوت طبائع البشر في تقبلها ، فإذا عادت الزوجة عن نشوزها بالوعظ فلماذا يضربها. كما أن قياس عقوبات النشوز على الحدود قياس مع الفارق، إذ الأولى حق العبد فله أن يتسامح به ، والثانية حق الله فلا يجوز التسامح به.

- وأما بالنسبة للفريق الثاني : فأرى -والله أعلم- قوة حجتهم و سلامة دليلهم من الكتاب والمعقول من المعارض وتأييد علماء التفسير إلى ما ذهبوا إليه ؛ ولذا فإنني أميل إلى رجحان قولهم ،من أنه ليس للزوج ضرب زوجته لمرة واحدة بل إذا تكرر نشوزها ، وأن الضرب في المرتبة الأخيرة من العقوبات على النشوز بعد استيفاء وسيلتي الوعظ والهجر في المضجع، فترتيب العقوبات في الآية ظاهر ؛ لأن الغرض منها التأديب والزجر، فإذا تحقق ذلك بأقل وسيلة ترك ما بعدها، ولأن الناس متفاوتون في تحصيل العقاب، فمنهم من تكفيه الإشارة لردعه، ومنهم الكلمة، ومنهم لا يكفيه إلا الضرب، وكذا حال النساء، فإذا أدرك الرجل من زوجته ذلك فله تأديبها بالضرب، وإن كان تركه أفضل، حرصا على دوام العشرة بينهما، وطمعا في الأجر والثواب بالتحمل والصبر على سوء أخلاقهن.

المبحث الثالث

ولاية التأديب بالضرب وأسبابه

وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : ولاية التأديب بالضرب

ذهب جمهور الفقهاء [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤ ؛ ١٥ ، جـ ٥ ، ص٢٦٢ ؛ ٤٤ ، جـ ٤ ، ص٣٥٤ ؛ ٤٥ ، جـ٢ ، ص٥١١ ؛ ١٦ ، جـ ٤ ، ص٢٥٥ ؛ ١٧ ، جـ٧ ، ص٤٧ ؛ ٢١ ، جـ ٥ ، ص٢٠٩] إلى أن للزوج وحده حق تأديب زوجته بالضرب إذا ما ظهر منها نشوز بقول أو فعل تحقيقا لمبدأ القوامة عليها وعملا بقوله تعالى: : ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِي ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ (النساء، آية٣٤) . فالخطاب في الآية للأزواج دون غيرهم في جواز تأديب زوجاتهن إذا ما ظهر منهن نشوز، وعلى ذلك لا يجوز للزوج أن يرفع أمر تأديب زوجته للقاضي ؛ لأن في ذلك مشقة وعارا وتنكيدا للاستمتاع فيما بعد وتوحيشا للقلوب [١٦ ، جـ٢ ، ص٢٥٤ ؛ ٤٨ ، جـ٧، ص ٣٧٠] وأدعى إلى التسريع في الفرقة بين الزوجين، فالمرأة حين ترى أن خلافها مع زوجها قد فضح أمره وأصبح بعلم الجميع، وأن زوجها قد هان عليه ما بينهما من عشرة وألفة فإنها تحمل في نفسها عليه ويغلق ما بينهما من حب، فلا تستطيع بعد ذلك أن تعيش معه في جو أسري وأن تظهر له من المودة والمحبة ما كانت تظهره أو تسلم نفسها له، فكان رفع أمر تأديبها للقاضي طريقا لهدم كيان الأسرة ، بخلاف ما إذا كان الأمر بينهما وعالجه الزوج بنفسه .

وعليه ، فإنه يمكن القول بأن ضرب الزوج زوجته -وفق ضوابطه ووسائله الآتية- تكريم لها بدلا من فضحها خارج الأسرة .

المطلب الثاني : أسباب الضرب المشروع

يجوز للزوج حق تأديب زوجته إذا ما ظهر منها نشوز بقول أو فعل .

فأما النشوز بالقول : بأن صارت تخاشنه الكلام و لا تلاطفه بعد أن كانت تخاطبه بلين ورقّة وتكلمه بكلام جميل حسن. [٤٣ ، جـ٢ ، ص١٤٣ ؛ ٤١ ، جـ١٦ ، ص ٤٤٨].

وأما النشوز بالفعل : بأن خالفت أمره حيث يلزمها طاعته ، كما إذا دعاها إلى الفراش فأبت وتمنّعت - على غير عادتها- أو تتثاقل وتتدافع إذا دعاها إلى فراشه ولا تصير إليه إلا بتكّره ودمدمة ، أو خروجها بلا إذن لمكان لا يجب خروجها له ، أو أغلقت الباب دونه ، وغير ذلك من الأمور التي تتعلق بحق الزوج ،[٩] لأنها تكون بسبب ذلك قد

---

٩ منعا للإطالة وحصرا للموضوع فقد قصرت أسباب النشوز على ما يتعلق بحق الزوج المتفق عليه بين الفقهاء ، ولم أتعرض إلى غيره من الحقوق ، ولكن إتماما للفائدة فسأذكر هنا موقف الفقهاء من ترك الزوجة حقوق الله تعالى وحقوق العباد ، فأقول :

اختلف الفقهاء في حدود تأديب الرجل زوجته :

- فذهب الحنفية إلى أن للزوج حق تأديب زوجته إذا ارتكبت محظورا – سوى النشوز – ليس فيه حد مقدر قياسا على تعزير المولى مملوكه [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤]
- وذهب الشافعية في وجه إلى أن للزوج أن يمنع زوجته من تناول كل ما يتأذى برائحته كالدخان ونحوه ؛ لأنه يمنع كمال الاستمتاع ، فإذا رفضت ذلك تعتبر ناشزا وله ضربها على ذلك ، وفي الوجه الآخر ليس له منعها ؛ لأنه لا يمنع الوطء .[١٩ ، جـ٢ ، ص٦٦]
- وذهب المالكية والحنابلة إلى أن للزوج أن يؤدب زوجته على ترك فرائض الله تعالى كالصلاة ونحوها ، وذلك ليعينها على تجنب عذاب يوم القيامة على تركها أداء تلك الفرائض مصداقا لقوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ ﴿٦﴾ ﴾ (التحريم ، آية ٦) ، وخالف الحنفية وقالوا بأنه لا يجوز له تأديبها لترك الصلاة ؛ لأن المنفعة لا تعود عليه. [٤٤ ، جـ٢ ، ص ٣٤٣ ؛ ٤٥ ، جـ٢ ، ص٥١١ ؛ ١٧ ، جـ٧ ، ص٤٧ ؛ ١٤ ، جـ١ ، ص٤٤٤ ؛ ٢٢ ، جـ٥ ، ص١١٩]

نشزت، فله أن يؤدبها بالوعظ أو الهجر أو الضرب لتعود عن نشوزها وتستقيم حياتها مع زوجها. [١٠]

المطلب الثالث : اختلاف الزوجين في وقوع النشوز الموجب للضرب

إذا اختلف الزوجان في النشوز الموجب للضرب فادّعاه الزوج وأنكرته الزوجة. فمن الذي يصدق في ذلك ؟ اختلف الفقهاء في ذلك على قولين :

القول الأول : تصدق الزوجة بشرط ألا يكون الزوج معروفا بالصلاح وإلا قبل قوله، وإليه ذهب المالكية [١٥، جـ٥، ص٢٦٣؛ ٤٤، جـ٢، ص٣٤٣؛ ٤٥، جـ٢، ص٥١١].

القول الثاني : يصدق الزوج في ذلك والقول قوله. وإليه ذهب الشافعية في الأظهر عندهم [٣٧، جـ٣، ص٢٦٠].

---

١٠ جاء في كتب الشافعية أن الزوجة إذا منعت زوجها من الاستمتاع بها لعذر، بأن كان به من الأذى ما ينفرها منه ، كبخر مستحكم بفيه أو صنان مستحكم به وريح كريه أو بثور ودمامل على بشرته ينفرها منه ونحو ذلك ، فهل تعد ناشزا؟ له تأديبها أم لا . للشافعية في ذلك وجهان، أحدهما : نعم تعد ناشزا و ليس لها فعل ذلك ؛ لأنها منعته من حق له . والآخر : لا تعد ناشزا و لها فعل ذلك لحصول الأذى منه تأذيا لا يحتمل وتصدق في ذلك إن لم تدل قرينة على كذبها . ويؤيد هذا الوجه ما قاله الإمام ابن حجر حين سئل عما إذا امتنعت الزوجة من تمكين الزوج لتشعثه وكثرة أوساخه، هل تكون ناشزة أم لا ؟ فأجاب بقوله: لا تكون ناشزة بذلك . وعليه لو كان الزوج يعمل بمهنة تخلف أدرانا أو رائحة لا تحتملها المرأة فلها أن تمنع نفسها عنه حتى يعالج ما به بالاغتسال و نحوه ، حتى يذهب ما به من أذى، ولا تعد ناشزا ؛ لأن تمنعها كان لعذر . هذا ، ويعلم حال الرجل وأذاه بقرائن الأحوال من جيرانه أو ممن هو معاشر له أو بشهادة طبيبين مسلمين على أن ما به من علة معد ومؤذ لها . [١٦ ، جـ٤ ، ص٢٥٤] .

الأدلـــــة

- استدل أصحاب القول الأول بالمعقول ، فقالــوا بأن الضرب واقع عليـها وفيه ضرر وأذى لها ، فكان القول قولها ، ما لم يثبت صلاح الزوج فإن القـول قوله حينئذ ؛ لأن حاله هذا - من الصلاح - يصدقه ويزيل شبهة التعدي عليها ظلما .

- واستدل أصحاب القول الثاني بالمعقول فقالــوا بأن ما قام به الزوج من تـأديب زوجته وضربها حق مشروع حيث جعله الشارع وليا على تأديب زوجتـه ، والـولي يرجـع له في مثل هذه الحالة ، فكان بذلك القول قوله.

المناقــشة والترجيــح

ويعد استعراض أقوال الفريقين في المسألة ، فإنه يتبين لــي رجحان ما ذهـب إليه الشافعية أصحاب المذهب الثاني - القائلون بتصديق الزوج - وذلك لقوة دليلـهم وسـلامة حجتهم واتفاق ذلك مع مبدأ القوامة الشرعية للرجل على المـرأة ، ولأن الـزوج بمالـه من ولاية شرعية على تأديب زوجته أمين على هـذه الولايـة ونـاصح لزوجتـه ، فـلا يعقل أن يتجنى عليها ويضربها بلا مبرر ؛ لأنه بذلك يكون قد خان الأمانة ، وإن حدثت خيانة في ذلك مـن بعض الأزواج فـلا يقـاس الحكـم عليـهم ، إذ مبنـى الأحكـام الشـرعية علـى الأغلب لا على الأعم ، فكان القـول قـول الـزوج في هـذه المسـألة . بخلاف الزوجة فـهي وإن كانت تتضرر مـن الضرب - كمـا يقـول الفريـق الثـاني - إلا أن صدقـها فيمـا تقـول لا يصل إلى حد الأغلب الذي تبنى عليه الأحكام . والله أعلم .

المبحث الرابع

صفة الضرب المشروع وأثره ومرتبته في عقوبة النشوز

وفيه مطلبان :

المطلب الأول : صفة الضرب المشروع وأثره

الفرع الأول : صفة الضرب المشروع ووسائله

أولا : صفة الضرب المشروع : للزوج عند نشوز زوجته أن يؤدبها بالضرب غير المبرح ولا الشائن بوسائل محددة لقوله تعالى : ﴿ واضربوهن ﴾ .

ومعنى غير المبّرح : أي ليس بالشديد وغير الشاق الذي يكسر عظما ولا يترك أثرا [١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٣][11].

والمبرح (بكسر الراء المشددة) اسم فاعل من بّرح به الضرب تبريحا : جهده وشق عليه .[٥ ، جـ١ ، ص٤٦ ، مادة برح ؛ ٤ ، ص٤٦ ، مادة برح] .

وعلى ذلك يُحظر على الزوج أنواع الضرب التالية :

١ - الضرب الشاق الذي يعظم ألمه ويكثر خطره بأن يخشى من كسر عظم وإتلاف نفس أو عضو أو تشويهه .

٣- الضرب المدمي والمدمن.[٤١ ، جـ١٦ ، ص٤٤٩][12]

٣- ضرب الوجه تكريما له ؛ لأنه موضع المحاسن وأعظم الأعضاء وأظهرها وشموله على أجزاء شريفة وأعضاء لطيفة .

٤- ضرب البطن والمواضع المهلكة وأن يكون مفرقا على بدنها ولا يوالي به في موضع واحد خوفا من القتل وحصول الأذى لها .

---

١١ وقال بعضهم : ولعله من برح الخفاء ؛ إذا ظهر ، يعني ضربا لا يظهر أثره تأديبا لهن [١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٣] .

١٢ المدمي : الذي يجرح فيخرج الدم منه ، والمدمن : أن يوالي الضرب على موضع واحد .[٤١ ، جـ١٦ ، ص٤٤٩] .

كما يمتنع على الزوج أن يقبح زوجته بأن يقول لها: قبحك الله، أو يشتمها؛ لنهيه صلى الله عليه وسلم عن ذلك ولأن المقصود من الضرب أصلا هو التأديب والإصلاح لا الهلاك والإتلاف [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤ ؛ ١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٣ ؛ ٤٥ ، جـ٢ ، ص٥١١ ؛ ١٦ ، جـ٤ ، ص٢٥٢ ؛ ٤١ ، جـ١٦ ، ص٤٤٩ ؛ ١٧ ، جـ٧ ، ص٤٧ ؛ ٢١ ، جـ٥ ، ص٢٠٩ ؛ ٤٠ ، جـ٣ ، ص١٢٧]، فقد روى أبو داود عن حكيم بن معاوية القشيري عن أبيه قال: "قلت: يا رسول الله ما حق زوجة أحدنا عليه؟ قال: أن تطعمها إذا طعمت وتكسوها إذا اكتسيت أو اكتسبت ولا تضرب الوجه ولا تقبح ولا تهجر إلا في البيت" [٢٦ ، جـ٢ ؛ ص٢٤٤].

ثانيا: وسائل الضرب غير المبرح: [١٣] بين الفقهاء في كتبهم وسائل الضرب المشروعة، فقالوا: إن للزوج أن يضرب زوجته بالوسائل الآتية:

الوسيلة الأولى: باليد [٩ ، جـ٣ ، ص٤٦٥]، والضرب باليد يكون بالأمور الآتية:

١ - بالسواك ونحوه أو بقصبة صغيرة كما روي ذلك عن ابن عباس في تفسيره للضرب، أو بطرف الثوب أو باللكز [٤٢ ، جـ٥ ، ص ص ٧٣-٧٤ ؛ ٤٦ ، جـ٥ ، ص٢٥ ؛ ٢٩ ، جـ٥ ، ص١٧٨].

---

١٣ يلاحظ في كتب المالكية والشافعية أن محل جواز الضرب من الزوج عندهم، إذا غلب على ظنه إفادته في إصلاح الزوجة وتأديبها وإلا فلا يضربها؛ لأنه حينئذ عقوبة بلا فائدة ولا يحقق الغاية التي شرع من أجلها، وهي عودة الزوجة عن نشوزها [١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٣ ؛ ٣٥ ، ص٢٣٦ ؛ ١٧ ، جـ٤ ، ص٢٥٤ ؛ ٣٧ ، جـ٣ ، ص٢٦٠].

أقول: لا شك أن هذا قيد في محله حتى لا يتخذ بعض الأزواج مشروعية الضرب مبررا لإيقاعه سواء أحقق الغاية منه أم لا. والله أعلم.

٢ - بدرة أو مخراق، وهو منديل ملفوف، لا بسوط ولا خشب ولا عصا ؛لأن المقصود التأديب والزجر لا الإتلاف والإيذاء [٢١ ، جـ٥ ، ص٢١٠ ؛ ١٦، جـ٤ ، ص٢٥٢ ؛ ٤١ ، جـ١٦ ، ص ٤٥٠]

الوسيلة الثانية : بالسوط والعصا ولا يبالغ فيه ، و أن يتقي الوجه ويفرق الضرب و لا يزيد عن عشرة ، كما ذهب إلى ذلك بعض الفقهاء [٢١، جـ٥ ، ص٢١٠ ؛ ١٦ ، جـ٤ ، ص٢٥٢ ؛ ٤١ ، جـ١٦ ، ص٤٥٠] ؛ لقوله صلى الله عليه وسلم " لا يجلد أحدكم فوق عشر أسواط إلا في حد من حدود الله "[١ ، جـ٨، ص٢١٥ ؛ ٢ ، جـ١١ ، ص٣٦١].

هذا، و الناظر في صفة الضرب المشروع ووسائله يتضح له أن مبدأ التخفيف مراعى في هذا الباب على أبلغ الوجوه [٣٩ ، جـ٥ ، ص٩٠] ؛ لأن ضرب الزوجة ليس بقصد الإيلام والإتلاف ، وإنما بقصد التأديب والإصلاح ، وإبراز قوامة الرجل على المرأة حتى تعود عن نشوزها وينصلح حالها .فليفهم ذلك أولئك الحاقدون على الإسلام المكبرون تشريع هذا الحكم، وليتقوا الله فيما يقولون .

الفرع الثاني : أثر الضرب(ضمان الضرب)

مع مشروعية ضرب الزوجة إلا أن الإسلام أحاطه بجملة من القيود والآثار حتى يحقق هدفه المشروع ، ومن آثاره تضمين الزوج إذا حصل الهلاك للزوجة بسببه ، فقد اتفق الفقهاء على تضمين الزوج إذا حصل الهلاك للزوجة من تأديبه لها إذا تجاوز في ذلك القدر المشروع به[٢١ ، جـ٥ ، ص٢١٠ ؛ ١٥، جـ٥ ، ص٢٦٢ ؛ ١٤ ، جـ١ ، ص٤٤٤ ؛ ٣٧ ، جـ٤ ، ص١٩٩ ؛ ١٦ ، جـ٤ ، ص ٢٥٣] .

واختلفوا في تضمين الزوج إذا حصل الهلاك للزوجة من تأديبها ولم يتجاوز القدر المشروع على قولين :

القول الأول : أنه لا ضمان على الزوج ، وبه قال المالكية [١٥ ، جـ٥ ،ص٢٦٢] والحنابلة [٢١ ، جـ٥ ، ص٢١٠].

القول الثاني : أن الزوج يضمن ، وبه قال الحنفية [١٤ ، جـ١ ، ص٤٤٤] والشافعية [٤٨ ، جـ٤ ، ص٣٦٨ ؛ ١٦ ، جـ٤ ،ص٢٥٣ ؛ ٣٧ ،جـ٤ ،ص ١٩٩.] .[14]

الأدلة : استدل أصحاب القول الأول على ما ذهبوا إليه بالكتاب والسنة من خلال أدلة مشروعية الضرب ذاتها كما تقدم [ص ص١١٣٥ ، ١١٣٦ من البحث].

وقالوا بأن هذه الأدلة فيها إذن مشروع للزوج بضرب زوجته وفق ضوابط وقيود معروفة .وبالتالي فلا ضمان على الزوج إذا حصل هلاك بسببه .

- واستدل أصحاب القول الثاني على ما ذهبوا إليه بالمعقول ، بوجوه ، منها :

١ - أن الضرب غير واجب ، فشرط فيه سلامة العاقبة .

٢ - أن بإمكان الزوج أن يستغني عن الضرب بالقول والزجر والهجر .

المناقشة والترجيح : بعد استعراض أقوال الفريقين في المسألة فإنه يتبين لي رجحان ما ذهب إليه المالكية والحنابلة أصحاب المذهب الأول القائلون بعدم تضمين الزوج إذا حصل هلاك للزوجة أثناء تأديبها وفق ضوابطه المعروفة ؛ لأنه مأذون له فيه كالإمام فإنه مأمور بالحد والتعزير ، وفعل المأمور لا يتقيد بسلامة العاقبة ، ولأن في التضمين تعطيلا لهذا الحق المشروع في تأديب الرجل زوجته .

---

١٤ وقد جعل الشافعية في هلاك الزوجة بالضرب بما كان يقتل غالبا القصاص على غير الأصل (الأب والجد)، وإلا فدية شبه العمد على العاقلة ، إذ المقصود التأديب لا الهلاك ، فإذا حصل الهلاك تبين أنه جاوز الحد المشروع [٣٧ ، جـ٤ ، ص١٩٩].

صحيح أن ترك الضرب أولى كما ذهب إلى ذلك جمهور الفقهاء، ولكن تفاوت النساء في الرجوع عن النشوز مختلف، وقد يرى من عشرته لها أن الضرب يؤتي ثماره معها، فلو حملنا الزوج ضمان زوجته إذا استخدم حقه المشروع بضربها وفق ضوابطه المعروفة، لتعذر استخدام هذا الحق ولضاعت عليه فرصته للردع والإصلاح لها خوفا من ضمانها إذا هلكت، والله أعلم.

المطلب الثاني : مرتبة الضرب في عقوبة النشوز

إن عقوبات نشوز المرأة التي شرعها الله قد جاءت على الترتيب؛ لأنه يتفق مع حال المرأة حيث يتفاوت فيه النساء في الطباع والميول والتربية والبيئة.

فمن النساء من يناسبها التخويف والتحذير من العاقبة في الدنيا والإثم والعذاب في الآخرة، ومنهن من تكفيها الإشارة والكلمة المهذبة الرقيقة، ومنهن من يناسبها المنع والحرمان من بعض الرغبات، ولا شك أن الزوج الخبير بحال زوجته أعرف بما يؤثر عليها وبما يجدي معها من علاج.

فيبدأ معها العلاج الأسهل فالأسهل، فإن رجعت الزوجة عن نشوزها بالموعظة الحسنة فلا يصار إلى الهجر، فإن أصرت وأظهرت النشوز فإنه يصار إلى الهجر، فإن استجابت فبها ونعمت، وإلا فإنه ينتقل إلى الضرب إن ظن إفادته كآخر وسيلة تأديبية مشروعة لإصلاحها وإعادتها إلى سابق الحياة الزوجية ، فإن لم يفد الضرب في إصلاحها فلا يضرب [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤ ؛٤٥، جـ٥ ،ص٥١١ ؛ ٣٦ ، جـ٥، ص١٦٢ ؛ ١٦، جـ٤ ،ص ص ١٧ ، ٢٥٢، جـ٧ ، ص٦٤ ؛ ٤٦، جـ٥، ص٢٥ ؛ ٣٩ ، جـ٥ ، ص٩١ ؛ ٤٢، جـ٥ ،ص٧٢ ؛ ٤٩، جـ٢ ، ص١٨٥] [١٥] ؛ لأنه ليس القصد من الضرب كما

---

١٥ وجاء في *تفسير البيضاوي* ما نصه "الأمور الثلاثة مرتبة ينبغي أن يتدرج فيها" [٤٩ ،جـ٢ ،ص١٨٥].

سيأتي الإيلام والتعذيب لها وإنما الإصلاح والتأديب وإثبات القوامة للرجل، ويراعى في تنفيذ الضرب ما تقدم من ضوابطه وقيوده [ص ١١٤٩ وما بعدها من البحث].

المبحث الخامس
الشبهات حول مدى مشروعية ضرب الزوجة

تمهيد

من المفيد قبل الحديث عن الشبهات والرد عليها أن نمهد لها ببيان مقاصد تأديب الزوجة في مطلب مستقل.

المطلب الأول: مقاصد تأديب الزوجة بالضرب

أباح الله سبحانه وتعالى للرجل ضرب زوجته - كما تقدم - [ص١١٣٥ من البحث] بهدف تأديبها وإصلاحها لا إيذائها وتعذيبها، وذلك عندما يفشل في معالجة نشوزها بالموعظة الحسنة والهجر في المضجع - وقد يئس من إصلاحها وحملها على ترك النشوز-، فإنه ينتقل إلى هذا العلاج المادي الأخير الذي شرعه الله له، ألا وهو الضرب، إن ظن أنه يفيده في إصلاحها وحملها على ترك النشوز. وإلا فلا يضرب؛ لأنه لن يضرب الأخيار من الناس نساءهم - كما تقدم - [ص١١٣٨ من البحث وما بعدها].
فإن قام بضربها فإنه يراعي القيود والضوابط التي تقدم الحديث عنها [ص١١٤٩ من البحث]. لأن الضرب لم يشرع لذاته بل لإثبات قوامة الرجل على المرأة وكمحاولة عملية أخيرة لإصلاحها وتأديبها، ولم يلجأ إليه الرجل إلا لدافع قوي بعد أن استعمل كل الطرق الأخرى وعجز عن إصلاحها بغير وسيلة الضرب.

وليس أدل على ذلك مما يلي :

أولا : أنه إن ضربها وتجاوز حده في ذلك مما أدى إلى هلاكها أو إيذائها فإنه يضمن [١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٢ ، وانظر ص١١٥٢ من البحث].

ثانيا : بالمقارنة بين سلوك الزوجات الصالحات وغير الصالحات - الواردة في الآية- وكأن في تلك المقارنة دعوة ربانية إلى أن تترك المرأة النشوز لتكون في مقام النساء الصالحات القانتات .

فإذا كان القرآن قد لفت النظر في هذه المقارنة بين المرأتين لعلاج المرأة الناشز مما هي عليه ، فمن باب أولى أن يتدرج الإنسان في معالجة زوجته بأسلوب غير الضرب ، وهي دعوة غير مباشرة لكي تصلح الزوجة نفسها مع زوجها لتكون من الصالحات.

المطلب الثاني: شبه على جواز ضرب الرجل زوجته والرد عليها

مع كل هذا الوضوح في القرآن والسنة لحقيقة ضرب الرجل زوجته - كما تقدم - وأنه ضرب بالفعل بضوابط وشروط محددة وأن تركه أولى لمن قدر عليه ، إلا أن بعض مقلدي الحضارة الغربية من المسلمين ينكرون مشروعية هذا الضرب ويعتبرونه إهانة للمرأة ، ووسيلة صحراوية لا تتفق مع نمط الحياة الحديثة ، بل يتمادى بعضهم ويعتبر ما جاء في القرآن من تنظيم لعلاقة المرأة بالرجل ، ومنها حق القوامة وأثره على تلك العلاقة ، غير صحيح ولا يتناسب مع ظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية التي تمر بها المجتمعات الحديثة وقد عفا عليها الزمن ، ولم يعد لها وجود.

كما يذهب آخرون إلى أن الضرب ليس مقصودا بحقيقته المعروفة ، بل يتمثل باتخاذ الرجل موقفا حازما علنيا تجاه المرأة وتهديدها بإيقاع الطلاق إن استمرت في نشوزها.

وسأتحدث عن هذه الشبهات بشيء من التفصيل وأرد عليها تحت العناوين الآتية :

١ - ضرب المرأة إهانة لها .

٢ - ضرب المرأة وغيره من الأحكام الخاصة بها والتي نظمها القرآن لا تتناسب مع الحياة الحديثة .

٣ - ضرب المرأة مجازي لا حقيقي .

أولا : ضرب المرأة إهانة لها

زعم نفر من مقلدي الإفرنج المبهورين بالحضارة الغربية أن ضرب المرأة إهانة لها وانتقاص لقدرها و كرامتها، وهو وسيلة صحراوية لا تتفق مع مقتضيات العصر [٤٢ ، جـ٥ ، ص٧٥ ؛ ٥٤ ، ص١٧٠]، ولا شك أن كلامهم هذا غير صحيح وهم في الواقع يتملقون عواطف المرأة ويتظاهرون بالحرص على مصلحتها وكرامتها، ويمكن أن يرد عليهم بما يلي:

١ - أن الإسلام لم يأت لجيل معين ولا لجماعة خاصة أو إقليم خاص أو بيئة محددة ، إنما هو إرشاد وتشريع عام لكل الأجيال ولكل البيئات [٥٤ ، ص ص ١٧٠ - ١٧١ ؛ ٤٧ ، ص ٢٧٨] .

لقد فات هؤلاء أن الإسلام لم يجعل الضرب هو العلاج الوحيد في تأديب المرأة وإنما هو طريق من طرق العلاج ينفع في بعض الحالات مع بعض النفوس الشاذة المتمردة التي لا تفهم الحسنى ولا ينفع معها الجميل [٥٥ ، جـ١ ، ص ٤٧٥] ، وإن من النساء بل من الرجال من لا يقيمه إلا التأديب ، ومن أجل ذلك وضعت العقوبات وفتحت السجون.

٢ - أن مشروعية ضرب النساء ليست بالأمر المستنكر في العقل أو الفطرة فيحتاج إلى التأويل. فهو أمر يحتاج إليه في حال فساد البيئة وغلبة الأخلاق الفاسدة، فإذا رأى الرجل أن رجوع المرأة عن نشوزها يتوقف عليه يستخدمه ، وإذا رأى أن بيئة النساء قد

صلحت وأن المرأة أخذت تفضل النصيحة وتستجيب للوعظ، فيجب عليه أن يستغني عن الضرب، فلكل حال حكم يناسبها في الشرع، ونحن مأمورون على كل حال بالرفق بالنساء واجتناب ظلمهن [٤٢ ، جـ٥ ، ص٧٥].

فالضرب علاج مرّ قد يستغني عنه الخيّر الكريم، ولكنه لا يزول من البيوت إلا إذا عم التهذيب الرجال والنساء على حد سواء وعرف كل واحد ما له وما عليه، وكان للدين سلطان على النفوس يجعلها تراقب الله في السر والعلن [٥٦ ، جـ٥ ، ص ٢٩].

وعليه، لا يكون تأفف هؤلاء واعتراضهم على الضرب جائزا إلا على وجه واحد وهو أن العالم لم يخلق فيه امرأة تستحق التأديب البدني أو يصلحها هذا التأديب [٥٧، ص ص١٢٧-١٢٨] ، وأنّى يتحقق ذلك؟

٣ - أن ضرب النساء أمر شائع في الغرب نفسه، فلماذا يستعظ، هؤلاء المقلدون مشروعية ضرب المرأة الناشز ولا يستعظمون أن تنشز وترفع هي عليه ، فتجعله وهو الرئيس مرؤوسا محتقرا وتصرّ على نشوزه [٥٦ ، جـ٥ ، ص٢٩]، ألا فليعلموا "أن كثيرا من أئمتهم الإفرنج يضربون نساءهم العالمات المهذبات الكاسيات العاريات المائلات المميلات، فعل هذا علماؤهم وملوكهم وأمراؤهم، فهو ضرورة لا يستغنى عنها الغالون في تكريم أولئك النساء، المتعلمات، فكيف نستنكر إباحته للضرورة في دين عام للبدو والحضر من جميع أصناف البشر" [٤٢، جـ٥، ص ٧٥]، إن الضرب أمر وكلته الطبيعة في الأبناء إلى الآباء كما وكلته في الأمم إلى الحكام ، ولولاه لما بقيت ولا صلحت أمة.

وهل من الكرامة للرجل كلما انحرفت زوجته أو حاولت أن تنحرف أن يهرع إلى أبيها أو يلجأ إلى القاضي ليفضح الأمر ويكشف المستور، أم يردعها ويرجعها عن انحرافها وبسرية تامة ببعض التأديب المادي الذي لا يتجاوز عادة حد المألوف في تربية الأولاد، والذي غالبا ما يؤدي إلى رجوعها عن النشوز بأقل خسائر مادية ومعنوية ممكنة؟

لا شك أن الأمر الأخير هو أهدى سبيلا وأقوم طريقا، وما تأفف هؤلاء المعارضين وتضجرهم من مسألة الضرب إلا نتيجة وقوعهم تحت تأثير العاطفة نحو النساء وطمعا في إرضائهن مما يجعلهم دائما يتظاهرون بالحرص على كرامة المرأة والدفاع عن حقوقها [٥٤ ص١٧١ ؛ ٤٧ ، ص ص ٢٧٨ -٢٧٩].

ولا يخفى على أحد من المسلمين أن معارضة هؤلاء على ضرب المرأة بشروطه وضوابطه المعروفة فيه اتهام - وإن كان غير صريح- للمشرع -وهو الله - بالقصور في وضع الأحكام، وحاشى لله أن يصدر عنه إلا ما هو كامل ونافع و صالح للناس في كل زمان ومكان.

٤ - يقع الضرب في الغرب بشكل كبير وليس له ضوابطه، ولكنه في الإسلام بضوابط: كونه عند الضرورة وغير مبرح ولا شائن و لا يترك أثرا و بوسائل محددة، وعلى أن لا يوالي الزوج الضرب في محل واحد وأن يتقي الوجه، وأن يراعى فيه التخفيف؛ لأن هدفه التأديب والإصلاح لا الإيلام والتعذيب -كما تقدم -[ص ١١٤٩ من البحث].

وبذلك كله يبطل زعمهم من أن في مشروعية ضرب المرأة إهانة لها .

ثانيا : ضرب المرأة وغيره من الأحكام الخاصة والتي نظمها القرآن لا تتناسب مع الحياة الجديدة

تمادى بعض [٥٨ ، ص ٦٣ وما بعدها] المتأثرين بحضارة الغرب وثقافته في هجومهم على الإسلام ، فزعموا أن كل ما جاء في القرآن والسنة واجتهادات الفقهاء من أحكام ومبادئ تتعلق بتأسيس الأسرة وتنظيم علاقة المرأة والرجل من جميع جوانبها -

ومنها حق القوامة وحق تأديب الزوجة بالضرب - يجب تركه وعدم الأخذ به ؛ لأن هذه الأحكام من وجهة نظرهم قد تغيرت ولم تعد صالحة للتطبيق على المرأة العصرية ولا على حياة الأسرة عموما . فالنظام القانوني[١٦] بحد زعمهم الذي ينظم هذا الأمر لم يعد مناسبا لحياة المرأة الجديدة ؛ لأن المجتمع الدولي قد اعترف بكرامة وإنسانية المرأة، وسجلت لها الاتفاقات الدولية كل الحقوق المتعلقة بها .

لذا فقد خرجت المرأة إلى الحياة وتعلمت وأخذت تعمل إلى جانب الرجل، بل تكاد تتفوق عليه مهارة وقدرة على الكسب ، فلماذا إذن يكون له القوامة وحق التأديب عليها؟ ولماذا إذن يجب أن تطيعه في كل صغيرة وكبيرة؟ ولماذا تقيد حركتها تبعا لأوامره؟ فالأمور الاجتماعية والاقتصادية قد تغيرت، فينبغي أن يتغير معها واقع حياة المرأة [٥٨ ، ص ٦٩]. [١٧]

وكلام هؤلاء مغلوط وغير صحيح . ويمكن أن يرد عليه بما يلي :

١ - بما سبق بيانه من ردود على الشبهة الأولى .

٢ - أن كلام هؤلاء مجرد مغالطات تنم عن نفسية مريضة متأثرة بالغرب وفكره، مبهورة بحضارته، غير قائم على أي برهان علمي وحتى منطقي يدل على صدق ما يقولون به من قصور في أحكام الشريعة بخصوص هذا الموضوع ، وليس أدل على ذلك

---

١٦ يقصدون به : الشريعة الإسلامية.

١٧ " فالتحديد القانوني –كما تزعم الباحثة – لمكانة ودور كل من الزوجين قد أصبح له طابع أسطوري .كما أن التصورات السائدة بشأن الأسرة المثالية التي يفرضها القانون قد أصبحت خرافية ؛ لأنها لا تطابق واقع جل الأسرة العربية ، فهل النصوص القانونية (يقصدون بذلك القرآن الكريم) في هذا الصدد تعتبر مرآة لمجتمعاتها؟ وهل تجسد الواقع المعيشي لأفرادها؟ وهل النموذج القانوني للزوجين هو النموذج المناسب لهذه الحقبة من حياة المجتمع العربي .... "[٥٨ ، ص ٦٩] .

من أن كلام هؤلاء في البحث يتعمد بكل صلف ووقاحة (يتجاهل) عدم ذكر اسم القرآن، ويذكر بدلا منه عبارة النص القانوني ، كذلك عدم ذكر الشريعة الإسلامية ويقال بدلا عنها النظام القانوني ، هذا التأثر بالفكر الغربي خلق عند هؤلاء نوعا من الهوس جعلهم يعتقدون ويتصورون أشياء عن واقع العلاقة بين الرجل والمرأة بما لا يخطر على بال غير الشياطين ، مما جعلهم يتنكرون لقوامة الرجل على المرأة ، على أساس التغير الاقتصادي والاجتماعي الشامل الذي طرأ على المجتمع ، وخروج المرأة للعمل بسبب أو لآخر ، وكأن سبب قوامة الرجل على المرأة الإنفاق عليها ، مع أن الأمر غير ذلك كما هو معروف .

ويمكن لقارئ بحثهم أن يستنتج بأن وراء كتابته أهدافا غير نظيفة ضد الإسلام والمسلمين . ويمكرون ويمكر الله و الله خير الماكرين .

ثالثا : ضرب المرأة مجازي لا حقيقي

فقد زعم من أثار هذه الشبهة [٥٩ ، ص ص٦١٣، ٦٢٢، ٦٢٣] :

١ - أن لفظ الضرب الوارد في قوله تعالى: : ﴿ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ جاء بمعنى الإضراب ، حيث يقوم الرجل باتخاذ موقف حازم علني تجاه المرأة وتهديدها بإيقاع الطلاق إن استمرت في نشوزها ولم تفد الموعظة والهجر في تركها له ، ولا يكون بوسائل الضرب المعروفة - كما تقدم [انظر ص١١٥٠ من البحث]لذا فإن ضرب المرأة مجاز لا حقيقة. وقد بنى هؤلاء كلامهم المغلوط هذا على أساس:

▪ أن لفظ "الضرب" في اللسان العربي له أصل واحد ثم يستعار ويحمل عليه. فقد عبر القرآن بالضرب عن معنى السعي في الأرض بقوله تعالى : ﴿ وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي ٱلْأَرْضِ ﴾ (النساء، آية ١٠١) ، فيحمل على السفر، كما عبر بلفظ الضرب

عن معنى الصنعة والصياغة كما في قوله تعالى: ﴿ وَضَرَبْنَا لَكُمُ ٱلْأَمْثَالَ ﴾ (إبراهيم ، آية ٤٥) فيحمل على ذلك ، كما عبر بالضرب عن معنى المنع بقوله تعالى: ﴿ وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ ﴾ (النور، آية ٣١) وكذا في قوله تعالى : ﴿ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ فإنه يراد به الموقف الحازم والتهديد بإيقاع الطلاق.

▪ أن القرآن لو كان قصده من اللفظ إصابة جسم المرأة بالضرب لعبر بألفاظ تناسب ذلك .فإنه عندما يكون الضرب على الوجه يستعمل القرآن لفظ أو فعل صك كقوله تعالى: ﴿ فَأَقْبَلَتِ ٱمْرَأَتُهُۥ فِى صَرَّةٍ فَصَكَّتْ وَجْهَهَا وَقَالَتْ عَجُوزٌ عَقِيمٌ ﴾ (الذاريات، آية ٢٩) وعندما يكون الضرب على الخد يستعمل فعل " لطم " ، وعندما يكون على القفا تقول "صفع" ، وعندما يكون الضرب بالرجل نقول "ركل" " رفس" قال تعالى: ﴿ فَوَكَزَهُۥ مُوسَىٰ فَقَضَىٰ عَلَيْهِ ﴾ (القصص، آية ١٥) ولم يقل: فضرب. وكذلك استعمال الضرب في الناحية الاقتصادية فنقول: ضرب الأسعار، أي المضاربة ، ونقول: ضربت الدولة المتلاعبين بالأسعار، أي اتخذت منهم موقفا حازما وحجزتهم عن المضاربة ، وهكذا في التعبير القرآني ﴿ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ حيث يتخذ الرجال موقفا حازما من المرأة -كما تقدم-.

الرد على الشبهة: إن ما جاء في هذه الشبهة من أفكار حول حقيقة الضرب غير صحيح، وليس أدل على ذلك :

▪ ما جاء في خبر ضرب النساء من كونه ضربا غير مبرح [انظر ص١١٤٩ من البحث]، أي أنه ضرب حقيقي وليس مجازيا ، وإن كان غير مبرح .

▪ ما جاء في تفسير الفقهاء للضرب غير المبرح [انظر ص ١١٤٩ من البحث] من أنه غير مؤذ ولا يترك أثرا ، وأنه يكون بالسواك أو بطرف الثوب ونحو ذلك من كل ما هو غير مؤذ ،وأن الزوج يضمن إذا حصل هلاك للزوجة لتجاوزه حد الضرب المسموح به .

▪ ما جاء في تفسير الضرب بأنه بالسيف كما في قوله تعالى: ﴿ فَٱضْرِبُواْ فَوْقَ ٱلْأَعْنَاقِ ﴾ (الأنفال، الآية١٢) ، وباليد كما في قوله تعالى: ﴿ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾. [٩ ، جـ٣ ، ص٤٦٥].

هذا، ولم يُذكر أن أحدا من الفقهاء أو المفسرين قال بمثل هذا التفسير للضرب، الذي ذكره أنصاف المتعلمين هؤلاء، وفي ظنهم أنهم يخدمون الإسلام في ذلك، والحق أنهم يسيئون بذلك للإسلام حيث يشككون المسلم في القرآن الكريم والأحكام الفقهية الواردة في تنظيم علاقة الرجل بالمرأة ، كما أن تأويلهم لا يقبله عقل ولا لغة ولا منطق، إنما هو الجرأة اللا أخلاقية في تفسير كلام الله وتحميله على غير معناه، ولكن الله لهم بالمرصاد.

المراجـــــــع

[١] البخاري، أبو عبد الله محمد . *صحيح البخاري* .بيروت : دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٢] النووي ، محيي الدين أبو زكريا يحيى بن شرف . *شرح صحيح مسلم* .ط٣ .بيروت : دار الخير، ١٤١٦هـ /١٩٩٦ م.

[٣] الفيروزآبادي ،مجد الدين محمد بن يعقوب . *القاموس المحيط*. ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة ، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[٤] الرازي ،محمد بن أبي بكر عبد القادر . *مختار الصحاح* . القاهرة : د.ن، د.ت.

[٥] مصطفى ، إبراهيم وآخرون . *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية ، د.ت.

[٦] الفيومي ، أحمد بن محمد بن علي . *المصباح المنير*. بيروت : دار القلم ،د.ت.

[٧] ابن فارس ، أبو الحسين أحمد . معجم *مقاييس اللغة* . ط١ . بيروت: دار الجيل ، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

[٨] أبو جيب ، سعدي. *القاموس الفقهي لغة واصطلاحا* . إعادة ط١. دمشق : دار الفكر، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م .

[٩] الفيروزآبادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب. *بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز*. القاهرة: لجنة إحياء التراث، ١٩٩٢م.

[١٠] الأصفهاني ، أبو القاسم الحسين بن محمد. *المفردات في غريب القرآن* . بيروت : دار المعرفة، د.ت.

[١١] النحوي ، خليل النحوي . *المعجم العربي الميسر* . تونس: د.ن، ١٩٩١م.

[١٢] ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . *لسان العرب*. بيروت :دار صادر، مادة أدب، د.ت.

[١٣] الكاساني ، علاء الدين أبو بكر بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع* .ط٢ .بيروت :دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م .

[١٤] الحصكفي، محمد علاء الدين. *شرح الدر المختار* . مصر :مطبعة صبيح وأولاده، د.ت .

[١٥] الحطاب ،أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن المغربي . *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل* . ط١. بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤١٦هـ / ١٩٨٦ م .

[١٦] البجيرمي ، الشيخ سليمان محمد بن عمر . *حاشية بجيرمي على الخطيب*. ط١ .بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧ هـ / ١٩٩٦ م .

[١٧] ابن قدامة ، عبد الله أحمد بن محمد. *المغني* . بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤١٧ هـ / ١٩٩٦ م.

[١٨] الصابوني ، محمد علي . *صفوة التفاسير*. بيروت : دار القرآن الكريم، ١٤٠١ هـ / ١٩٨١ م .

[١٩] الشيرازي ، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف . *المهذب* . مصر : مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، د.ت.

[٢٠] القليوبي ، أحمد بن محمد. *حاشيته على شرح جلال الدين المحلي على منهاج الطالبين* . مع *حاشية عميرة على الشرح نفسه* . مصر :مطبعة دار إحياء الكتب العربية ، د.ت.

[٢١] البهوتي ، منصور بن يونس . *كشاف القناع عن متن الإقناع* . بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

[٢٢] ابن الهمام ، كمال الدين محمد بن عبد الواحد. شرح *فتح القدير* . بيروت : دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٢٣] عودة ، عبد القادر. *التشريع الجنائي* . القاهرة : دار التراث للطبع والنشر ، د.ت.

[٢٤] الكويتية. *الموسوعة الفقهية* . ط٢.الكويت: د.ن، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[٢٥] ابن ماجة ، أبو عبد الله محمد . *سنن ابن ماجة بشرح السندي* . بيروت : دار المعرفة، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

[٢٦] السجستاني ، أبو داود سليمان بن الأشعث . *سنن أبي داود* . بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.

[٢٧] الحاكم ، الإمام الحافظ أبو عبد الله .*المستدرك على الصحيحين* . بيروت : دار المعرفة، د.ت.

[٢٨] أبو حيان ، محمد بن يوسف . *تفسير البحر المحيط* . بيروت : دار الكتب العلمية، د.ت.

[٢٩] القرطبي ، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. *الجامع لأحكام القرآن* . ط١ .القاهرة : دار الحديث ، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

[٣٠] الواحدي ، أبو الحسن علي بن أحمد .*أسباب النزول* . ط١ .بيروت : مؤسسة الريان، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٣١] السيوطي ، جلال الدين . *لباب النقول في أسباب النزول*. د.م.: دار قتيبة للنشر والتوزيع ، د.ت.

[٣٢] العسقلاني ،أحمد بن حجر. *تهذيب التهذيب* . ط١.د.م. : دار الفكر ، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م .

[٣٣] الطبري ، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تفسير القرآن* . د.م.: دار الفكر، ١٤٠٥هـ/١٩٨٤م.

[٣٤] الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير* . بيروت : طبعة محفوظ العلي ، د.ت.

[٣٥] ابن جزي ، محمد بن أحمد . *قوانين الأحكام الشرعية ومسائل الفروع الفرعية* . بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٧٩م.

[٣٦] الشافعي ، أبو عبد الله محمد بن إدريس. *الأم* . ط١ . بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م.

[٣٧] الخطيب ، محمد الشربيني . *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج* . د.م.: المكتبة الإسلامية، د.ت.

[٣٨] السايس ،الشيخ محمد علي . *تفسير آيات الأحكام* . مصر : مطبعة محمد علي صبيح، د.ت.

[٣٩] الرازي ، الفخر .*التفسير الكبير*. بيروت : دار إحياء التراث العربي، د.ت .

[٤٠] أبادي ، أبو الطيب محمد شمس الحق العظيم .*عون المعبود شرح سنن أبي داود* . بيروت : دار الكتب العلمية ، د.ت.

[٤١] المطيعي ، محمد نجيب .*التكملة الثانية للمجموع شرح المهذب* . بيروت :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ت .

[٤٢] رضا ، محمد رشيد .*تفسير القرآن الحكيم (المنار)* . ط٢ .بيروت : دار الفكر، ١٩٧٣م .

[٤٣] الخطيب ، محمد الشربيني.*الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع* . بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ت.

[٤٤] الدسوقي ، شمس الدين محمد بن عرفة .*حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. مصر : دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٤٥] الدردير ، العلامة أبو البركات أحمد محمد بن محمد . *الشرح الصغير على أقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك* . القاهرة : دار المعارف، د.ت.

[٤٦] الآلوسي ، أبو الفضل شهاب الدين محمود .*روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني* . ط٤ . بيروت : دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٥م.

[٤٧] بدران ، بدران أبو العينين .*الفقه المقارن للأحوال الشخصية بين المذاهب الأربعة السنية والمذهب الجعفري والقانون* . بيروت : دار النهضة العربية، د.ت.

[٤٨] النووي ، محيي الدين أبو زكريا يحيى بن شرف . *روضة الطالبين وعمدة المفتين* . ط٣ . دمشق: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ/١٩٩١م .

[٤٩] البيضاوي ، القاضي ناصر الدين أبو سعيد عبد الله أبو عمر بن محمد الشيرازي .*تفسير البيضاوي المسمى أسرار التنزيل وأسرار التأويل* . بيروت: دار الفكر، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

[٥٠] ابن العربي ،أبو بكر محمد بن عبد الله .*أحكام القرآن* . ط١ . بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤٠٨ هـ/ ١٩٨٨ م .

[٥١] ابن أبي شيبة ، أبو بكر عبد الله. *الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار* .ط١ : دار الكتب العلمية، ١٤١٦هـ/١٩٩٥ م.

[٥٢] السجستاني ، أبو داود سليمان بن الأشعث . *المراسيل* . ط٢ . بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م .

[٥٣] ابن بشكوال ، أبو القاسم خلف بن عبد الملك .*غوامض الأسماء المبهمة* .ط١. د.م.: عالم الكتب، ١٤٠٧هـ.

[٥٤] شلتوت ، الشيخ محمود . *الإسلام عقيدة و شريعة* . ط٣ .د.م. : دار القلم، ١٩٦٦ م.

[٥٥] الصابوني ، محمد علي . *روائع البيان في تفسير آيات الأحكام من القرآن* . د.م.: د.ن، د.ت.

[٥٦] المراغي ، أحمد مصطفى . *تفسير المراغي* . د.م.: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٥٧] العقاد ، عباس محمود . *المرأة في القرآن* . مصر: دار الهلال ، د.ت.

[٥٨] بناني ، فريدة . *مكانة الزوجين داخل النموذج الأسري القانوني* . وهو أحد الكتب المنشورة في كتاب *المرأة العربية في مواجهة العصر* والذي قدم للندوة الفكرية التي نظمتها دار المرأة العربية للنشر (نور). ط١. القاهرة ، ١٩٦٦ م.

[٥٩] شحرور ، محمد . *الكتاب والقرآن قراءة معاصرة* . ط١. مصر : سينا للنشر، ودمشق : الأهالي، ١٩٩٢ م .

Judgment of Correction of the Wife by Beating in Islamic Jurisprudence: A Comparative Study

Fathallah AkthamTuffaha

Lecturer, Department of Jurisprudence, College of Juridical and Legal Studies, University of Al-AlBayt, Mafraq, Jordan

(Received 24-7-1423H.; accepted for publication 8-1-1424H.)

Abstract. The subject of this research introduces an important aspect of life of the family, which is the performance of some husbands of beating their wives due to its connection with daily life and the occurring of some disagreements in this regard, and arousing some doubts around it from the enemies of Islam, and due to the affection of some Muslims towards it. In this research, we have illustrated all the matters concerned with beating, its legal judgment, its attributes, its causes and other matters. We have discussed it all and presented what is supported by a correct proof, and also we have answered some doubts which were aroused.

The research showed that:

1. The wisdom derived from the punishment of wife by beating is connected with Sharia targets, which aim for the protection of the bond of marriage and the structure of the family, and its honor for the woman in order that her secrets with her husband are not to be revealed.
2. Although a man beating his wife is lawful, but giving it up is worthier.
3. A man's purpose from beating his wife is correction and adjustment and not torturing.
4. The attribute of the legal beating makes it nearer to the moral punishment than a material one, as it is uncovered and done by means which are not harmful to woman.
5. After exhaustion of the two means, which are exhortation and desertion in bed, beating is applied.
6. Man beating his wife is something, which is not rejected by mind or nature and is needed when necessary.
7. The objection of some Islamic legislation of beating is inappropriate, as a man beating his wife is not confined to Muslims but it is widespread in the West itself, and we did not hear invalidation on that from anyone, which indicates that the purpose of those is to defame the image of Islam.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١١٦٩-١٢٢٧ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

أسباب تأخير الزواج وعلاجها في الفقه الإسلامي المقارن

محمد خالد منصور

أستاذ مساعد، قسم الفقه وأصوله، كلية الشريعة،

الجامعة الأردنية، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٣/١/٢٦هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ)

ملخص البحث. تعتبر ظاهرة تأخير الزواج من الظواهر التي تنتشر في المجتمعات الإسلامية، ولهذه الظاهرة أسبابها، والعوامل التي تسهم في زيادتها، وهي تلقي بظلال من الاختلال على المنظومة الفكرية والأخلاقية والاجتماعية والنفسية فيها.

لذلك كان لابد من وضع التدابير والوسائل الشرعية للتقليل من هذه الظاهرة في المجتمع، وإشاعة الزواج والحث عليه وتكثيره. وقد هدف البحث إلى تحديد هذا المفهوم، ووضع التدابير الشرعية المناسبة التي تحقق التقليل منه؛ على نحو يشارك فيه الفرد والجماعة والمؤسسات الحكومية والخيرية في تحصين المجتمع الإسلامي برباط شرعي متين.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن اهتدى بهديه واستن بسنته إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن الزواج تنظيم شرعي متين، شرعه الحق تبارك وتعالى لتحقيق مقصد عظيم من مقاصد الشريعة الإسلامية، وهو حفظ النسل، وما يتبع ذلك من حفظ للدين، وحفظ للعرض؛ ولذلك حض الإسلام على الزواج والتناسل والتكاثر لحفظ النوع الإنساني، ولتكوين أسرة مؤمنة، ولتجنيب المجتمع ويلات ارتباط الرجل بالمرأة برباط غير شرعي.

هذا، وإننا لنلحظ جملة من المعوقات على طريق الدعوة إلى الزواج وتكثيره، وإشاعته بين المسلمين في عصرنا الحاضر، لها دور بارز في التقليل من أهمية الزواج، ووقوع المحاذير الشرعية من بقاء الرجل أو المرأة بدون زواج بعد بلوغهما السن المناسبة له، ولعل هذا يشير إلى ظاهرة تشهدها مجتمعاتنا الإسلامية، هي ظاهرة تأخير الزواج بين الرجال والنساء على حد سواء.

ولقد بدأت ظاهرة تأخير الزواج تتزايد في أيامنا هذه لجملة من الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، وغيرها، ونتج عنها مجموعة من الأضرار بعقيدة المجتمع ودينه وصيانته لعرضه.

لذلك جاءت فكرة هذا البحث من أجل وضع تصور إسلامي صحيح لمشكلة اجتماعية لا يكاد يخلو منها بيت مسلم، ووضع الحلول الشرعية المناسبة لها على ضوء الفقه وأصوله، ومبادئ هذا الشرع الحنيف.

جهود السابقين في الموضوع

لم أقف - حسب علمي واطلاعي - على من بحث مفهوم تأخير الزواج بحثا تأصيليا، مبينا مفهومه، وحدود هذا المفهوم، ومبينا أهم الأحكام الفقهية المتعلقة به، ثم القيام باقتراح بعض الحلول الفقهية العملية التي تسهم في الحد من غوائل وأخطار انتشار هذه الظاهرة في المجتمع؛ غير أني وجدت مسائله متفرقة في أبواب شتى جمعتها في مكان واحد، وقمت بالتأليف بينها برباط فقهي أصولي.

منهج البحث

اتبعت في هذا البحث المنهج العلمي التحليلي المقارن القائم على الاستقراء، والتحليل، والمقارنة، وفق النقاط التالية:

١- قمت بتأصيل مفهوم تأخير الزواج لغة واصطلاحا، مع ربطه بمقصد الزواج.

٢- عرض المسائل الفقهية المتعلقة بتأخير الزواج عرضاً قائماً على ذكر أقوال الفقهاء في المسألة، عازيا تلك الأقوال إلى قائليها، ثم ذكر الأدلة، وبيان وجه الدلالة فيها، ثم مناقشتها مناقشة علمية وفق القواعد المقررة في أصول الفقه الإسلامي، ثم الخلوص إلى ترجيح الرأي الراجح مشفعا ذلك بأسباب رجحانه.

٣- وضع الحلول الشرعية المناسبة المستنبطة من نصوص الكتاب والسنّة، واجتهادات الفقهاء السابقين والمعاصرين للحد من هذه الظاهرة.

٤- اعتنيت بالتأصيل الفقهي لهذه التدابير، وردها إلى أصلها، وبيان مسوغها من الشرع؛ اعتبارا بقواعد السياسة الشرعية فيما فيه نص، أو فيما لا نص فيه.

٥- لاحظت مقاصد الأحكام عند بنائي للحكم الشرعي؛ فإن لمقاصد الأحكام أهمية بالغة في بناء الحكم الفقهي، وذلك كملاحظة مقاصد الزواج، والمهر، والزواج من الكتابية، وغيرها من الأحكام التي يجب على الفقيه معرفة مقصدها؛ لكي يتمكن من المقارنة بين هذه المقاصد عند تعارضها، وترجيح المقصد الأعلى منها على المقصد الأدنى.

٦- عزوت الآيات القرآنية إلى مواضعها من السور.

٧- خرجت الأحاديث النبوية، وبينت درجتها صحة وضعفا.

٨- اعتنيت بالتعريف بأهم المصطلحات الفقهية والأصولية - حيث لزم الأمر -.

خطة البحث

يشتمل البحث على مقدمة وتمهيد ومبحثين، على النحو التالي:

التمهيد ويشتمل على:

أولا : مفهوم تأخير الزواج لغة واصطلاحا .

ثانيا : السن التي تعتبر فيها المرأة متأخرة عن الزواج .

المبحث الأول : أسباب تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي .

المبحث الثاني : التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج .

وختاما ، أسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا الجهد في ميزان حسناتنا يوم نلقاه ، إنه كريم جواد .

التمهيد

ويشتمل التمهيد على جملة من القضايا على النحو التالي:

أولا : مفهوم تأخير الزواج لغة واصطلاحا

مفهوم تأخير الزواج لغة

تأخير الزواج مركب إضافي مكون من كلمتين هما : "تأخير" و "الزواج"، أما التأخير لغة فهو: مأخوذ من الأُخُر، بضمتين، وتأخر، وأخر تأخيرا، بمعنى : أجل الشيء، والتأخير ضد التقديم [١، ص ٤٣٦]، والمقصود هنا: أن التأجيل يقع للزواج عن سنه المعتادة، والأصل أن يقدم في وقته وأوانه .

وأما الزواج لغة فهو مأخوذ من الزوج، وهو البعل، وهو خلاف الفرد، يقال للاثنين: هما زوجان، والأزواج: القرناء [١ ، ص ٢٤٦]، ويدور معنى الزواج حول الاقتران، أي اقتران الرجل بالمرأة برباط شرعي .

مفهوم تأخير الزواج اصطلاحا

يرى الباحث أن مفهوم تأخير الزواج هو: بقاء الرجل أو المرأة بدون زواج بعد مضي السن المناسبة له عادة ؛ لسبب من الأسباب، مع حاجته إليه، ورغبته فيه أو امتناعه عنه.

شرح التعريف

بقاء الرجل أو المرأة بدون زواج: البقاء بدون زواج هو أساس وصف تأخير الزواج، فلا يتحقق تأخير الزواج إلا ببقاء الرجل أو المرأة مدة بدون زواج بعد مضي الوقت المناسب له.

بعد مضي السن المناسبة له: فيه إشارة إلى أن هناك سنا محددة إذا ما تجاوزها المرء أصبح متأخرا في الزواج، وهذه مسألة خلافية، سيأتي بيانها، وتحقيق القول فيها عند الفقهاء .

لسبب من الأسباب: قد تتعلق الأسباب بالرجل أو المرأة، وقد ترجع إلى المجتمع، وقد تكون ممارسة سيئة لمفهوم من المفاهيم، وسيأتي تفصيل هذه الأسباب، وسبل علاجها .

مع حاجته إليه: والحاجة هنا تعني افتقار الرجل أو المرأة إلى الزواج، ويترتب على هذا الافتقار تضرره بتركه.

ورغبته فيه: الرغبة هنا تعني ميل القلب والفؤاد إلى الزواج، وهو قدر زائد عن الحاجة فإن الحاجة تتكامل بحصول الميل القلبي والرغبة فيمن يريد أن يرتبط به.

أو امتناعه عنه : هو الإعراض عن الزواج ، وحبس نفسه عنه .

ثانياً: السن التي تعتبر فيها المرأة متأخرة عن الزواج

لم يجد الباحث غير فقهاء المالكية نصوا على هذه السن .

اختلف فقهاء المالكية في تقدير السن التي تعتبر فيها المرأة متأخرة في زواجها على أقوال، فقيل: ثلاثون سنة، وقيل: خمس وثلاثون سنة، وقيل: أربعون سنة، وقيل: خمس وأربعون سنة، وقيل: ستون سنة، وقيل: إن الأمر يرجع إلى عرف الناس، وهو يختلف تبعا للزمان، والبلد .

مناقشة الأقوال السابقة

بالنظر في الأقوال السابقة يتبين أن الذين حددوا سنا معينة للعنوسة بدءا بثلاثين سنة إلى ستين سنة، إنما نظروا إلى العادة والعرف، وكل منهم أحال الأمر إلى العادة الغالبة في بلده، فليس الاختلاف بينها اختلاف تضاد، بل هو اختلاف تنوع، حيث إن الأمر الذي ينظمها هو معرفة المرأة مصالحها عرفا.

ولذلك يؤول أمر هذه الأقوال إلى القول الأخير الذي ينص على أن المسألة عرفية، وتدخل في نطاق القاعدة الفقهية القائلة بأن: " العادة محكمة " [٢، ص ٢١٩].

والقول الراجح: أن أمر تقدير سن التأخير في الزواج إنما يعود إلى العرف، فالعرف هو الذي يحدد متى تستغني المرأة عن أبيها، ومتى تقوم بمصالح نفسها، وهو يختلف من بلد لآخر، ولكنه غالبا ما يبدأ من سن الثلاثين فما فوق .

والمقصود: متى يصبح تقدم سن المرأة أمرا يجب تداركه والمحاولة في تزويجها، ويبدأ البحث حينئذ في الأسباب المؤدية إليه ، ووضع العلاج المناسب وفقا لطبيعة الحالة التي نعالجها، وهذه الفائدة من بحث حد السن الذي تصبح المرأة فيه متأخرة في الزواج، وثمرة الخلاف فيه .

المبحث الأول

أسباب تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي

تعتبر ظاهرة تأخير الزواج بين النساء في مجتمعاتنا المسلمة المعاصرة من الظواهر الأكثر انتشاراً، لا سيما في السنوات الأخيرة، فقد بدت منتشرة ومتفشية في المجتمعات

الإسلامية، وأصبح النساء والرجال يعانون من هذه الظاهرة التي تشيع ظلالاً من اليأس والكآبة لدى العزاب، مما يؤثر على استقرارهم النفسي، وتفاعلهم مع مجتمعهم وبيئاتهم التي يعيشون فيها، فضلا عن انعكاس تفشي هذه الظاهرة على السماح لمرض الفساد، والممارسات غير الشرعية؛ لذلك كان لابد للباحثين المسلمين أن يولوا موضوع تأخير الزواج اهتماما بقدر ما لانتشار هذه الظاهرة من أثر سلبي على المجتمع.

والزواج شرط أساسي لقيام الأسرة، التي هي لبنة المجتمع الأولى، بصلاحها يصلح المجتمع، وبفسادها يفسد المجتمع؛ ولذلك كان لابد من تكثير الزواج والدعوة إليه ومحاربة تأخيره؛ لإيجاد بنى أسرية تسهم في عفة المجتمع وبنائه.

هذا، وإن تأخير الزاوج تتفاوت درجات وجوده تبعا لجملة من العوامل والأسباب الدينية والاقتصادية والاجتماعية والخلقية والنفسية، وسأقوم بتعداد هذه الأسباب على أن يتم تفصيل علاجها في التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج، وفيما يلي تعداد لها:

١- طبيعة المجتمع، وتركيبته، ودرجة تدينه، وتقبله لقيم الإسلام ومبادئه، وضعف الوازع الديني.

٢- تأثير العادات والتقاليد السيئة التي تفرض نفقات باهظة على الزوج باسم المظهر الاجتماعي الكاذب المصحوب بحب الظهور.

٣- المغالاة في المهور، وخاصة توابع المهر التي تفرض آثاراً على المتزوج، وتعيق انتشار الزواج بين الشباب.

٤- ارتفاع أجور المساكن، وارتفاع تكاليف السكن المستقل المكلف.

٥- نظرة المجتمع للمرأة ومدى مشاركتها في وجوه الأنشطة المختلفة، ودخولها باب العمل ورغبتها في إكمال دراستها.

٦- نظرة المجتمع الخاطئة لمفهوم زواج البنت الصغيرة.

٧- تقديم التعليم للبنات على الزواج.

٨- ظلم الآباء وعضلهم لمولياتهم في حبس مولياتهم لعدة أغراض: قد تكون تعنت الأب فحسب بلا سبب مسوغ لذلك، وقد تكون شعور الأب بمنفعة ترتجى من وراء بقاء ابنته تعمل وتدخل عليه مصدرا ماليا يقدمه على حقها الشرعي، وهو استقرارها في بيت زوجها، ومشاركتها في تكوين مجتمع مسلم، قوامه نواة المجتمع، وهي الأسرة.

٩- التكاليف غير الرأسمالية، غير المتكررة. فالتكاليف الرأسمالية هي التكاليف التي نتحملها لنملك سلعا معمرة تخدم لمدة طويلة، وأما التكاليف غير الرأسمالية، فهي التي ليست لها أثر على مستقبل الحياة، ولكنها غير متكررة، مثل كلفة الخطبة التي قد تصل إلى المئات في حدها الأدنى، ثم تكلفة الزواج، وهي كبيرة، وهذه الكلفة تتلاشى آثارها النفسية والاجتماعية بمجرد انتهاء الحفل، فليس لها مردود نفسي عليهما.

١٠- زيادة التكاليف، والتكاليف المتكررة التي يفترض تحملها بشكل دوري طوال حياة الأسرة.

١١- الاستسلام لمنطق العقلية الغربية الاستهلاكية، التي تؤمن بضرورة توافر الكماليات.

١٢- عدم توافر قنوات تمويل ميسرة يستطيع أن يلجأ إليها الشباب [٣ ، ص ص ٥١ - ٥٩ ؛ ٤ ، ص ص ١١٠-١٢٨ ؛ ٥ ، ص ٧٤].

هذا ، وسأنهج منهج ذكر السبب ومعالجته على هيئة تدابير ووسائل شرعية للحد من ظاهرة بقاء النساء بدون زواج إلى سن متقدمة ، أو بقاء الرجال بدون زواج أيضا ، علما بأنني سأفصل عند الحديث عن الأسباب التي تتعلق بالمرأة فقط ، أو بالرجل فقط ، أو بهما معا إبان البحث التفصيلي .

الآثار السلبية الناتجة عن تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي [٦، جـ ١/ ٩٩-١٠٢]

لتأخير الزواج والعزوف عنه آثار سلبية في مجالات متعددة ، نذكر منها ما يلي :

أولا : الأضرار الدينية : وتتمثل بضعف الوازع الإيماني بالانحدار في حمأة الرذيلة ، والمعصية ، وذهاب مظاهر الحياء والعفة والطهارة ؛ لقوله – صلى الله عليه وسلم – في *الصحيحين البخاري ومسلم* : " لا يزني الزاني حين يزني ، وهو مؤمن " [٧ ، حديث رقم (٣٩٧٥) ؛ ٨ ، حديث رقم (١٤٨)]، فقد سلب النبي – صلى الله عليه وسلم – عن الزاني وصف الإيمان وكماله حين اقترافه لجريمة الزنى.

كما أنه يؤدي إلى تعريض الفتيات للوقوع في المعصية ؛ لضعف الوازع الديني.

ثانيا : الأضرار الاجتماعية : لتأخير الزواج آثار سلبية نجملها فيما يلي :

١- تهديد كيان الأسرة ، والتقليل من وجودها في المجتمع .

٢- التأثير المباشر على النسل ، وتقليله ، وقد حث الإسلام على تكثير النسل ، وشرعت من التدابير ما تحفظه ، وتنميه ، وتكثره .

٣- التقليل من بناء الروابط الاجتماعية الناشئة عن الزواج بوجود أصهار جدد يعمق معاني الألفة بين الأنسباء .

٤- اختلال العلاقة بين الأعزب وبين أسرته ، ومحيطه القريب ؛ لعدم استقراره النفسي .

ثالثا : الأضرار الخلقية والنفسية والمعنوية، ومنها :

١- الوقوع في الزنى، وانتشار الفاحشة في المجتمع، وانتشار الشذوذ الجنسي بين المسلمين.

٢- النزول من المستوى الإنساني إلى المستوى الغريزي الحيواني، وذلك بترك الزواج مع القدرة عليه، والانسياق وراء الشهوات المحرمة.

٣- تأثير رواسب تأخير الزواج على الذكور والإناث بعد زواجهما سيما إذا كان تأخير الزواج طويلاً، وآثار تجاربها غير السوية على العلاقة الزوجية، وانعكاسها سلبيا على الأولاد، ونفسياتهم.

رابعا : الأضرار الاقتصادية ، ومنها :

الشعور بغياب الهدف والدافع للعمل والإنتاج، مما سيؤثر بدوره على إضعاف قوى الشباب، والتقليل من إنتاجه، وبالتالي تأثير ذلك سلبا على اقتصاد الأمة، بسبب قلة الإنتاج، والشعور بالمسئولية.

المبحث الثاني
التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج

لا يخفى أن تأخير الزواج قد يطول الرجال كما أنه يطول النساء، ولكن المتعارف عليه : أن تأخير الزواج أكثر ما يصيب النساء ؛ ولذلك لابد من التنبيه إلى أن بعض هذه التدابير موجه للرجال والنساء، وبعضها موجه للنساء فقط، وبعضها موجه للرجال فقط، وهو ما ستتم الإشارة إليه تفصيلا أثناء عرض التدابير، وتفصيلاتها، وتكييفها الفقهي، وسيكون منهجي في عرض التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج في المجتمع المسلم على النحو التالي :

المطلب الأول : الحث على الزواج

يعتبر الزواج رباطاً شرعياً متيناً ، وميثاقاً غليظاً، أخذه الله عز وجل على الناس ؛ لتكوين أسرة وخلية من خلايا المجتمع ، وتكوين لبنة من لبنات المجتمع الإسلامي ، على وفق الهدي الرباني في تكوين المجتمعات الإنسانية.

والزواج يحقق مقصد إيجاد النسل وتكاثره والمحافظة عليه على وجه الأرض، وحث عليه، ورغب فيه، قال الإمام الغزالي مبينا مقصد الزواج الأصلي، وهو حصول النسل: " وفي النكاح فوائد خمس : الولد ، وهو الأصل، وله وضع النكاح، والمقصود إبقاء النسل، وأن لا يخلو العالم عن جنس الإنس " [٩ ، جـ٢ /٢٨]. وقال الإمام الشاطبي : "ولو عدم النسل لم يكن في العادة بقاء " [١٠ ، جـ ٢ /١٧].

كما أن الحث على الزواج يعتبر مكملا من مكملات مقصد الدين، فإن حفظ الدين من المقاصد الضرورية ، والزواج من الأمور التي تكمل دين العبد، وتعصمه من الوقوع في الزلل، والنظر إلى المحرم .

ويدل على كون الزواج مكملا من مكملات الدين ما روى أنس – رضي الله عنه – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال : "من رزقه الله امرأة صالحة فقد أعانه على شطر دينه، فليتق الله في الشطر الباقي " أخرجه الحاكم والطبراني، والحديث صحيح، وقال الحاكم : "صحيح الإسناد، ولم يخرجاه"، وقال المحقق: " قال الذهبي في *التلخيص*: صحيح "[١١ ، حديث رقم (٢٦٨١)، جـ٢/١٦١)؛ ١٢ ، حديث رقم (٩٧٦)، جـ ٥/٥٢٢].

وللزواج فوائد عظيمة، ومن أهمها: الذرية التي تكون سببا لرعايته في كبره، واهتمام أولاده به حال حياته، كما يكون الزواج سببا لدعاء الذرية له بعد موته، وقد حرص السلف الصالح على هذه الخصلة، أورد الإمام البيهقي في سننه، وابن أبي شيبة في *مصنفه* من حديث أبي هريرة – رضي الله عنه – عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: "إن الله ليرفع العبد الدرجة، فيقول: رب أنى لي هذه الدرجة، فيقول: بدعاء ولدك لك" [١٣ ، جـ ٧/٧٩؛ ١٤ ، حديث رقم (١٢٠٨١)، جـ ٣/٥٨]، وقال

الهيثمي في *مجمع الزوائد* : "رواه البزار ورجاله رجال عاصم بن بهدلة وهو حسن الحديث وله طرق في التوبة في استغفار الولد لوالده" [١٥ ، جـ ١٠/١٥٣].

النصوص الشرعية المرغبة في النكاح

إن النصوص الشرعية الدالة على مشروعية النكاح والترغيب فيه كثيرة ، ومنها :

١- من القرآن الكريم قوله تعالى : ﴿ وَأَنكِحُوا الْأَيَامَىٰ مِنكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِن يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهِمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ ﴾ (سورة النور ، آية٣٢) . قال ابن عباس - رضي الله عنهما - : " رغبهم الله في التزويج ، وأمر به الأحرار والعبيد ، ووعدهم عليه بالغنى " وقال ابن مسعود - رضي الله عنه - : " التمسوا الغنى في النكاح" [١٦ ، جـ ٣ / ٢٩٧].

٢- وقوله تعالى : ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ﴾ (سورة الروم ، الآية٣٢) ، فقد اقتضت حكمة الخالق أن يكون كل من الزوجين على نحو يجعله موافقا للآخر ، ملبيا لحاجاته الفطرية : النفسية والعقلية والجسدية ، بحيث يجد عنده الراحة والطمأنينة والاستقرار ، ويجدان في اجتماعهما السكن والاكتفاء والمودة والرحمة ، وتلكم من أعظم منافع الزواج وخصائصه التي تسهم في بناء جيل جديد يواصل دورة الحياة [١٧ ، جـ ٥ / ٢٧٦٣].

٣- من السنة النبوية حديث عبد الله بن مسعود – رضي الله عنه – قال : قال لنا رسول الله – صلى الله عليه وسلم – : " يا معشر الشباب ، من استطاع منكم الباءة- والمقصود بالباءة هي القدرة الجسمية والمالية والنفسية على الزواج [١٨ ، جـ٣/٢٣٤]- فليتزوج ، فإنه أغض للبصر ، وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع ، فعليه بالصوم ؛ فإنه له وجاء " متفق عليه [٧ ، حديث رقم (١٩٠٥) ؛ ٨ ، حديث رقم (١٤٠٠)].

ومن السنة النبوية الشريفة قول النبي – صلى الله عليه وسلم – : " تزوجوا الولود الودود – الولود : كثيرة الولد ، والودود : المودودة لما هي عليه من حسن الخلق والتودد إلى الزوج [١٩ ،جـ ٦ / ١١٨] – فإني مكاثر بكم الأمم " رواه النسائي، والبيهقي، وابن ماجة [٢٠ ، جـ٦ / ٦٦ ؛ ٢١ ، جـ ١ /٥٩٩ ؛ ٢٢ ، جـ ٧ /٨١]، قال الإمام الشوكاني : "الحديث رواه أحمد والطبراني في *الأوسط* من طريق حفص بن عمر عن أنس، وقد ذكره ابن أبي حاتم ، وروى عنه جماعة ، وبقية رجاله رجال الصحيح " [١٩ ، جـ٦ / ١١٩] وصححه الألباني [٢٣ ، جـ١ / ٣١٣] .

وقول النبي – صلى الله عليه وسلم – : " ... لكني أصلي وأنام، وأصوم وأفطر، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني" [٢٤ ، جـ٩ / ١٠٤ ؛ ٢٥ ، جـ ٩ / ١٧٦] .

وجه الدلالة في الحديث : أن النبي – صلى الله عليه وسلم – يبين أن النكاح، وعدم التبتل من سنته .

وفي هذا الحديث إشارة إلى تدبير يندرج تحت موضع الحث على الزواج ، وهو النهي عن التبتل والانقطاع للعبادة فحسب ، وقد كان السلف الصالح ينهون عن التبتل وترك النكاح ، فقد قال طاوس لرجل : " لتنكحن أو لأقولن لك ما قال عمر : ما يمنعك من النكاح إلا عجز أو فجور" [١٤ ، جـ٤/١٢٧]. وقال الإمام أحمد: " ليست العزبة من أمر الإسلام في شيء " [٢٦ ، جـ ٩/٣٤١].

وقد ورد من حديث سعد بن أبي وقاص – رضي الله عنه – قال : "رد رسول الله – صلى الله عليه وسلم – على عثمان بن مظعون التبتل – والتبتل هو الانقطاع عن النساء [٢٤ ، جـ٩/ ١١٨ ؛ ٢٥ ، جـ ٩/١٧٦] – ولو أذن لاختصينا" [٢٤ ، جـ٩/ ١١٨ ؛ ٢٥ ، جـ ٩/١٧٦].

المطلب الثاني : هل الزواج أولى من التخلي للعبادة [٢٧ ، ص ٨٤]؟

محل النزاع في هذه المسألة، حال الاعتدال، التي يكون فيها الرجل غير تائق إلى حد العنت ، ويملك الباءة من المهر ، والنفقة والوطء .

- والذي عليه جمهـــور الفقهاء من الحنفية ، والمالكية والحنابلة ، والظاهرية [٢٨ ، جـ ١ / ٣١٦ ؛ ٢٩ ، جـ٢ / ٢٢٨ ؛ ٣٠، جـ٢/٣٣١؛ ٣١ ، جـ٣/٣؛ ٣٢ ، جـ ٣/٢ ؛ ٣٣، جـ٩ / ٤٤٠] أن الزواج أولى من التخلي للعبادة ؛ لكون مصالح العبادة خاصة ، ومصالح النكاح عامة ، وما كانت مصلحته عامة فهو أرجح [٢٦ ، جـ ٩/٣٤٢]. واستدلوا بأدلة، منها :

١- عموم الأدلة من القرآن والسنة النبوية ، والتي تدل على فرضية أو ندب الزواج، وهو على هذا عبادة شرعية ، قال ابن قدامة بعد سوق الأدلة العامة الحاثة على الزواج: "وهذا حث على النكاح شديد، ووعيد على تركه يقربه إلى الوجوب، والتخلي منه إلى التحريم، ولو كان التخلي أفضل لانعكس الأمر، ولأن النبي - صلى الله عليه وسلم - تزوج وبالغ في العدد، وفعل ذلك أصحابه، ولا يشتغل النبي - صلى الله عليه وسلم - وأصحابه إلا بالأفضل، ولا تجتمع الصحابة على ترك الأفضل، والاشتغال بالأدنى، فمن العجب أن من يفضل التخلي لم يفعله ، فكيف اجتمعوا على النكاح في فعله ، وخالفوه في فضله" [٢٦ ، جـ٦/٤٤٧].

٢- قول النبي - صلى الله عليه وسلم -: "... لكني أصلي وأنام، وأصوم وأفطر ، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني" [٧ ، جـ٩ / ١٠٤ ؛ ٨، جـ٩ /١٧٦].

قال ابن دقيق العيد : "يستدل به من يرجح النكاح على التخلي لنوافل العبادات، فإن هؤلاء القوم قصدوا هذا القصد، والنبي - صلى الله عليه وسلم - رده عليهم " [٣٩، جـ٤/١٧٥].

٣- مما يدل على كون الزواج عبادة، الثواب عليه، والثمرات المتحصلة منه، من الوطء، وتربية الولد، ولو كان الزواج عملا دنيويا محضا؛ لما أجر عليه العبد، كما أن النكاح يتضمن صون النفس عن الزنى، فيكون دفعا للضرر عن النفس، والنافلة جلب نفع، ودفع المضار أولى من جلب المنافع [٢٧، ص ص ٨٦-٨٧].

وذهب الشافعية، وقول للمالكية والحنابلة، إلى أن الزواج ليس عبادة، والتخلي للعبادة أفضل وأولى من الزواج [٣٥، جـ٣/١٢٦؛ ٣٦، جـ ٦/١٨٣؛ ٣٧، جـ ٢/٤٣؛ ٣٨، جـ ١/٤٥٤].

ومن هنا فإن ترك الزواج بدعوى التعبد والتخلي للعبادة يؤدي إلى انتشار تأخر الزواج في المجتمع الإسلامي، والذي بدوره سيشيع جوا من الابتعاد عن الزواج، والتوازن في فهم الشرع بالجمع بين تحقيق مقاصد الشريعة مجتمعة وذلك بالزواج، والإقبال على العبادة، ولا تعارض ولا تنافي بينهما.

ولذلك تعتبر هذه النصوص وشبيهاتها تدبيرا أوليا من التدابير الشرعية التي لها أثر بالغ في القضاء على تأخير الزواج في جانبي الرجال والنساء على حد سواء.

فعلى وسائل التوجيه في الدول الإسلامية تنظيم برامج متعددة ومختلفة في المساجد والمؤسسات الإعلامية، ووسائل التلفزة، ومراكز التوجيه التعليمي كالجامعات، والمراكز العلمية المختلفة تقوم بترسيخ مبادىء العفة عن طريق حث الشباب على الزواج، وبيان فضله، وأجره في الدنيا والآخرة.

المطلب الثالث : حكم الزواج وأثره في الحد من تأخيره

مما يتصل بهذا التدبير الوقوف على حكم الزواج بالنسبة للرجال، فكما هو معلوم أن الزواج تعتريه الأحكام الخمسة، وحكم الندب السابق هو في حال كون الشخص لا يخشى الوقوع في الزنى إن لم يتزوج.

وههنا حالتان تتصلان بحكم الزواج ولهما أثر في تكثيره، والحث عليه هما:

الحالة الأولى: حالة التوقان الشديد والرغبة الجامحة، وخشية وقوع الزنى، وهي الحالة التي يصل فيها الرجل إلى حد العنت، بحيث لا يصبر على نفسه، ويخشى الوقوع في المحرم أو الزنى أو يتأكد عنده إذا لم يتزوج، فمذهب جمهور الحنفية، وجمهور المالكية، وجمهور الحنابلة، ووجه عند الشافعية، أن النكاح واجب في هذه الحالة [٣٤، جـ ٩/٤٤٠؛ ٢٩ ، جـ٢/٢٢٨؛ ٤٠ ، جـ٢/٣؛ ٤١ ، جـ٢/٢١٤؛ ٤٢، جـ٧/١٨؛ ٢٦ ، جـ٩/٣٤٠؛ ٤٣ ، جـ ٨/٩؛ ٤٤ ، جـ٢/٣٤٢؛ ٤٥ ، ص ١٩٣ ؛ ٣٧ ، جـ ٢/٣٣ ؛ ٤٦ ، جـ ٥/٤ ؛ ٢٧ ، ص ١٩٣].

وهذا الوجوب يساعد في دفع العزاب للزواج، وهو بدوره يقلل من نسبة تأخير الزواج بين النساء. ويعتبر هذا الحكم تدبيرا شرعيا مفيدا لهذه الحالات والتي بدورها تقلل من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي.

والقول الثاني: أنه يندب الزواج ويستحب إن ملك الباءة أو لا، وهو مذهب جمهور الشافعية، قاله النووي في *الروضة*: "فالتائق إن وجد أهبة النكاح استحب له، سواء كان مقبلا على العبادة أم لا، وإن لم يجدها - يعني القدرة على الزواج - فالأولى أن لا يتزوج، ويكسر شهوته بالصوم" [٤٢، جـ٧/١٨ ؛ ٣٦، جـ٦/١٨١ ؛ ٢٦، ص ٣٩].

الحالة الثانية: حالة الاعتدال: وهي الحالة التي يكون فيها الرجل غير تائق إلى حد العنت، ويملك الباءة من المهر والنفقة، والوطء، وفيه حسن معاشرة، وقد اختلف الفقهاء في حكم هذه الحالة إلى أقوال، منها:

القول الأول: أنه واجب، وهو مذهب الظاهرية، ورواية عن الإمام أحمد، وقد خصه ابن حزم بالقدرة على الزواج، وخصه أحمد بخوف العنت، واختاره من الحنابلة

أبو بكر بن عبد العزيز[٣٤ ، جـ ٩/ ٤٤٠ ؛ ٣٢ ، جـ ٧/ ٥ ؛ ٤٣ ، جـ ٨/ ٧ ؛ ٢٦ ، جـ ٦/ ٤٤٦].

ومن أهم ما استدل به أصحاب هذا القول : قوله تعالى : ﴿ فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثۡنَىٰ وَثُلَٰثَ وَرُبَٰعَ ﴾ (سورة النساء، الآية٣) وقوله تعالى : ﴿وَأَنكِحُواْ ٱلۡأَيَٰمَىٰ مِنكُمۡ وَٱلصَّٰلِحِينَ مِنۡ عِبَادِكُمۡ وَإِمَآئِكُمۡۚ ﴿٣٢﴾ ﴾ (سورة النور، الآية٣٢)، وحديث ابن مسعود المتقدم : " يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ... " [٧، حديث رقم (١٩٠٥) ؛ ٨، حديث رقم (١٤٠٠)].

وقول النبي – صلى الله عليه وسلم – : " تزوجوا الولود الودود – الولود : كثيرة الولد ، والودود : المودودة لما هي عليه من حسن الخلق والتودد إلى الزوج [١٩، جـ ٦ / ١١٨]– فإني مكاثر بكم الأمم " رواه النسائي، والبيهقي، وابن ماجة [٢٠ ، جـ٦ / ٦٦ ؛ ٢١ ، جـ ١/ ٥٩٩ ؛ ٢٢ ، جـ ٧ / ٨١]، قال الإمام الشوكاني : " الحديث رواه أحمد والطبراني في *الأوسط* من طريق حفص بن عمر عن أنس، وقد ذكره ابن أبي حاتم، وروى عنه جماعة ، وبقية رجاله رجال الصحيح " [١٩ ، جـ٦ / ١١٩] وصححه الألباني [٢٣، جـ ١ / ٣١٣].

ووجه الدلالة من النصوص المتقدمة : أن الأوامر فيها تحمل على الوجوب إذ لا صارف لها من الوجوب إلى الندب .

القول الثاني : أنه مندوب ، وهو مذهب جمهور الحنفية [٤٧ ، جـ٣/ ٨٢ ؛ ٢٩، جـ ٢/ ٢٢٨]، والمالكية [٤٨ ، جـ٣/ ٢١٤، ٣١٥]، والحنابلة [٤٣، جـ ٨/ ٧؛ ٢٦، جـ ٦/ ٤٤٦]، وقول للشافعية [٤٢ ، جـ ٧/ ١٨].

ومن أهم ما استدل به أصحاب هذا القول الحديث المتقدم: " فمن رغب عن سنتي فليس مني، " *ووجه الدلالة* أنه وقع التصريح فيه بلفظ: "سنتي " فيأخذ حكم

المندوب ، ويتقوى هذا الفهم ؛ لأن المقام مقام تعليم ، فلو كان واجبا لبينه لهم - صلى الله عليه وسلم - [٢٧ ، ص ٥١].

ومن الأدلة الحديث المتقدم: "فمن لم يستطع فعليه بالصوم ، فإنه له وجاء،"
ووجه الدلالة من الحديث : أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - أقام الصوم المندوب في أصله مقام النكاح ، فيكون بدله مندوبا مثل أصله ، وهو الصوم ، فيكون الزواج مندوبا إليه عند اعتدال الحالة [٢٩ ، جـ٢/٢٢٨ ؛ ٢٧ ، ص ٥١].

القول الثالث : أنه مباح ، وهو مذهب الشافعي [٣٥ ، جـ٣/١٢٦ ؛ ٣٧ ، جـ ٢/٤٣]، وقول للمالكية [٣٨ ، جـ١/٤٥٤].

ومن أهم ما استدلوا به قوله تعالى : ﴿ وَأُحِلَّ لَكُم مَّا وَرَآءَ ذَٰلِكُمْ أَن تَبْتَغُوا۟ بِأَمْوَٰلِكُم ﴾ (سورة النساء ، الآية ٢٢) ، *ووجه الدلالة من الآية الكريمة* : أن الله تعالى أخبر عن الزواج بلفظ الحل ، والحل والمباح من الألفاظ المترادفة ، كما أن "لكم" يستعمل عادة في المباحات [٢٩ ، جـ٢/٢٢٨ ؛ ٢٧ ، ص ٥٤] .

وهناك أقوال أخرى في المسألة ، فمن الفقهاء من يرى أنه فرض على الكفاية إذا قام به البعض سقط الإثم عن الآخرين ، ومنهم من قال : إنه مكروه ، ومنهم من قال : إنه واجب عملا لا اعتقادا [٢٧ ، ص ٦٠].

ومهما يكن من أمر هذه المسألة ، وما يؤول إليها الحكم فعلى اعتبار أنه واجب أو مندوب إليه أو مباح ، فإن هذه الأقوال تدل على الحث على الزواج ، والترغيب في التعجيل به ، وإن كان أولى هذه الأقوال بالقبول والموافق للنصوص العامة في الزواج هو أن العزوبة ليست بشيء في الميزان الشرعي ، فإن كانت مع حال الاعتدال لظرف استثنائي يختص بالشخص نفسه ، فجائز من باب العمل الفردي ، لا الاعتقاد والعمل الشرعي الجماعي العام [٢٧ ، ص ٧١].

ما سبق من البحث كان في حكم الزواج بالنسبة للرجل، ولكن بقي الإشارة إلى حكم الزواج بالنسبة للمرأة ، وذلك على النحو التالي [٢٧ ، ص ص ٨٠-٨٣]:

أولا : بالنسبة للحنفية فقد أطلقوا حالات الزواج، من غير إشارة إلى المرأة، وظاهر هذا الإطلاق يدل على عموم الحالات للرجال والنساء، وعموم الخطاب في الحث للمرأة على الزواج، بل قد جاء دليل خاص في حث المرأة على الزواج، وهو قول الرسول – صلى الله عليه وسلم – لسبيعة بنت الحارث لما توفي عنها زوجها : " إن وجدت زوجا صالحا فتزوجي "[٢١ ، حديث رقم (٢٠٢٨)]. فهذا النص يدل على حث المرأة على الزواج كما هو بالنسبة للرجل ، وإذا علم أن المرأة تستحي من هذا الطلب، فعلى أقل تقدير ألا ترفض هذا الزواج.

وقد عرف في سيرة الصالحين أنهم كانوا يعرضون بناتهم للزواج، ولا ضير في ذلك ، وليس فيه حرج ولا عيب، بل هو من تمام المروءة والخلق، فقد عرض شعيب – عليه السلام – ابنتيه على موسى – عليه السلام – كما قال تعالى : ﴿ قَالَ إِنِّيٓ أُرِيدُ أَنۡ أُنكِحَكَ إِحۡدَى ٱبۡنَتَيَّ هَٰتَيۡنِ ﴾ (سورة القصص، الآية ٢٧). وعن سهل بن سعد الساعدي أن امرأة عرضت نفسها على النبي – صلى الله عليه وسلم، وقالت : " وهبت نفسي لك "[٤٩ ، جـ ٣٣/٥ ؛ ٥٠ ، جـ ٥٨٦/٢ ، حديث رقم (٢١١١)؛ ٢٠ ، جـ ٥٤/٦].

ثانيًا : بالنسبة للمالكية لم تفرق نصوصهم بين الرجل والمرأة في حكم الزواج، وقد صرحت هذه النصوص بعدم هذا الفرق [٣٠ ، جـ٣٣١/٢].

ثالثًا : بالنسبة للمذهب الشافعي لم تفرق نصوصهم أيضا بين الرجال والنساء [٣٥، جـ١٢٥/٣].

رابعا : وقالت الحنابلة إن المرأة تلحق بالرجل في حكم الزواج ، ولكن في حالة التوقان ليس غير ، نص على ذلك المرداوي [٤٣ ، جـ ١٢/٨].

المطلب الرابع : دعوة الشباب للزواج المبكر ، وأثر ذلك في التقليل من تأخيره

من التدابير الشرعية المتعلقة بالحث على الزواج : دعوة الشباب إلى الزواج المبكر لما له من أثر بالغ في تجنيب الرجل والمرأة غوائل الشهوات ، وهو أحفظ لأخلاق الشباب ، وأدعى إلى شعورهم بالمسئولية ، فالمسارعة إلى تزويج الأبناء والبنات يعتبر من أهم التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج ؛ لكونه يوقع الزواج في وقته المناسب .

فقد دعا الإسلام أولياء النساء إلى المسارعة في تزويجهن ، وتيسير أمور زواجهن ، وفي ذلك يقول النبي – صلى الله عليه وسلم –: "ثلاث لا يؤخرن : ومنها البكر إذا وجدت كفؤا " رواه أحمد والترمذي والبيهقي والحاكم ، وقال الترمذي : حديث حسن غريب [٤٩ ، حديث رقم (٨٢٨) ، جـ ١٠٥/١ ؛ ٥١ ، حديث رقم (١٠٧٥)، جـ ٣٢٠/١ ؛ ١٣ ، حديث رقم (١٣٥٣٥) ، جـ ١٣٢/١ ؛ ١١ ، حديث رقم (٢٦٨٦)، جـ١٧٦/٢]، وقال الحاكم : " هذا حديث غريب صحيح ، ولم يخرجاه ، قال المحقق : قال الذهبي في *التلخيص* : صحيح [٢٢ ، جـ ١٨٦/١].

وقول النبي – صلى الله عليه وسلم – : " إذا أتاكم من ترضون دينه وأمانته فزوجوه إلا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد كبير " أخرجه الترمذي وابن ماجة والطبراني ، والحديث حسن [٥١ ، حديث رقم (١٠٨٤) ، جـ٣٩٤/٣ ؛ ٢١ ، حديث رقم (١٩٦٧) ، جـ٦٣٢/١ ؛ ١٢ ، حديث رقم (٤٤٩)، جـ٢٧٨/١].

مما سبق يتبين : أن الحث على الزواج يسهم في الحد من ظاهرة تأخيره في المجتمع الإسلامي سيما إذا أخذنا برأي جمهور الفقهاء بوجوب الزواج إذا تاقت إليه نفس الرجل

كما أن إشاعة كون الزواج مكملا من مكملات الدين، يحقق توجها وتيارا في المجتمع الإسلامي لنفي أسباب العزوبية بين أبناء وبنات المسلمين .

المطلب الخامس : ترك المغالاة في المهور، وتكاليف الزواج ، وتخفيض إيجارات البيوت

إن من أهم الأسباب التي من أجلها تنشأ ظاهرة تأخير الزواج المغالاة في المهور، وما يتبعها من زيادة في تكاليف الزواج، وقد وجدت في زماننا رسوم وأعراف وعادات تثقل كاهل طالب الزواج، من تجهيز للمنزل، ونفقات الخطوبة والزواج، وغير ذلك؛ ولذلك فإن من أهم التدابير التي يجب بحثها للتقليل من ظاهرة تأخير الزواج الحث على التقليل من المهور، وعدم المغالاة فيها، والحث على تيسير مراسم الزواج، وضمان التقاء الرجل والمرأة في بيت الزوجية بأقصر طريق، وأقل كلفة.

والمهر: هو المال الذي تستحقه الزوجة على زوجها بالعقد عليها أو بالدخول بها حقيقة ، وقد تباينت تعريفات الفقهاء للمهر، فمنها ما جاء عند المالكية مثلا : "ما يجعل للزوجة في نظير الاستمتاع بها" [٥٢ ، ص ١٣٥].

هذا، وإن تكاليف الزواج في الأردن، وفي أرجاء العالم العربي تكاليف باهظة جدا، وهي تشكل عقبة في طريق الشباب الراغب في الزواج، وأصبحت هذه الظاهرة ملاحظة ومنتشرة بين الذكور والإناث على حد سواء [٣ ، ص٢٤].

وسأقوم بمعالجة هذه القضية بجملة من التدابير المتعلقة باستعراض النصوص الشرعية الواردة في الحث على التيسير في المهور، وتكاليف الزواج، وذلك على النحو التالي:

وردت نصوص شرعية تدل بمجموعها على الحث على التقليل من المهور؛ لما فيه من محاربة تأخير الزواج بين الرجال والنساء، ومنها:

ما ورد في جواز التزويج على القليل والكثير ، واستحباب القصد فيه ، فعن عامر ابن ربيعة : " أن امرأة من بني فزارة تزوجت على نعلين ، فقال رسول - صلى الله عليه وسلم - : " أرضيت من نفسك ومالك بنعلين ؟ قالت : نعم ، فأجازه " رواه أحمد والترمذي ، وقال : حديث حسن صحيح ، وقال الحافظ ابن حجر في *بلوغ المرام* : إن عامر بن ربيعة خولف في ذلك [٥١ ، حديث رقم (١١١٣) ، جـ ٣/٤٢٠ ؛ ٤٩ ، حديث رقم (١٥٧١٧)، جـ ٣/٤٤٥ ؛ ١٩ ، جـ٦/١٨٧]. وعن جابر - رضي الله عنهما - أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال : لو أن رجلا أعطى امرأة صداقا ملء يديه طعاما كانت له حلالا " رواه أحمد وأبو داود واللفظ لأحمد ، وفي إسناده موسى بن مسلم ، وهو ضعيف [٤٩ ، حديث رقم (١٤٨٦٦) ، جـ ٣/٣٥٥ ؛ ٥٠ ، حديث رقم (٢١١٠) ، جـ٢/٢٣٦ ؛ ٢٢ ، جـ١/١٨٧] . وعن أنس - رضي الله عنه - أن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال لعبد الرحمن بن عوف - رضي الله عنه - : "بارك الله لك ، أولم ولو بشاة " رواه البخاري ومسلم [٧ ، حديث رقم (١٩٤٣) ، جـ ٢/٧٢٢ ؛ ٨ ، حديث رقم (١٤٢٧) ، جـ٢/١٠٤٢].

وجه الدلالة من الأحاديث المتقدمة : أنه يجوز أن يكون المهر شيئاً قليلاً كالنعلين والقليل من الطعام [١٩ ، جـ٦/١٨٨].

ومنها ما ورد في أن أكثر النساء بركة أقلهن مهراً ، ومئونة ، فعن عائشة - رضي الله عنها - أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال : " إن أعظم النكاح بركة أيسره مَئونة " رواه أحمد وابن حبان والحاكم والبيهقي ، والحديث صحيح ورجاله ثقات ، وصححه ابن حبان ، وقال الشيخ شعيب الأرناؤوط : إسناده صحيح ، قال الحاكم : " هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ، وقال المحقق : قال الذهبي في *التلخيص* : صحيح [٤٩ ، حديث رقم (٢٤٥٧٣) ، جـ ٦/٨٢ ؛ ٥٣ ، حديث رقم (٤٠٧٢) ،

جـ٩ /٣٨١ ؛ ١١، حديث رقم (٢٧٤٢)، جـ ١٩٨/٢ ؛ ٢٣ ، حديث رقم (١٤١١٠) ، جـ ٢٣٢/٧]. وفي رواية الطبراني في *الأوسط* بلفظ : " أخف النساء صداقا أعظمهن بركة "[١٢ ، حديث رقم (٧٢٨) ، جـ ٤٠٩/١]. وأخرج نحوه أبو داود بلفظ : " خير الصداق أيسره "[٥٠ ، حديث رقم (٢١١٧)، ٢٣٨/٢].

وجه الدلالة من الحديث : أن النبي – صلى الله عليه وسلم – ينص على أن من أسباب مباركة الزواج وبركته ، وتوفيقه ونجاحه تقليل المهر ، وفي هذا دعوة إلى ترك التغالي في المهور ، وسائر تكاليف الزواج .

ونرى في زماننا آثارا بالغة اخترعها الآباء وشارك في وضعها المجتمع ، ما أنزل الله بها من سلطان ، حتى يبلغ إلى حد يصعب على الرجل أن يقدر عليه إلا بعد مرور سنوات طويلة تحرمه من حق تكوين البيت الزوجي ، والأسرة الصالحة ، وتسهم في بقاء البنات بلا تزويج. وههنا يجب على أولياء البنات أن يتقوا الله عز وجل في عدم التغالي في مهور بناتهم ، وأن يسهلوا من شؤون الزواج ، وألا يكلفوا الخاطب أكثر من طاقته.

قال الإمام الشوكاني : " قوله : أيسره مئونة " : فيه دليل على أن أفضلية النكاح مع قلة المهر ، وأن الزواج بمهر قليل مندوب إليه ؛ لأن المهر إذا كان قليلا لم يستصعب النكاح من يريده ، فيكثر الزواج المرغب فيه ، ويقدر عليه الفقراء ، ويكثر النسل الذي هو من أهم مطالب النكاح ، بخلاف ما إذا كان المهر كثيرا فإنه لا يتمكن منه إلا أرباب الأموال ، فيكون الفقراء الذين هم الأكثر في الغالب غير مزوجين ، فلا تحصل المكاثرة التي أرشد إليها النبي – صلى الله عليه وسلم –[١٩ ، جـ٦/١٩٠-١٩١].

ومنها ما ورد في النهي عن التغالي في المهور ، عند أبي داود عن عمر – رضي الله عنه – : " لا تغلوا في صداق النساء فإنها لو كانت مكرمة في الدنيا ، أو تقوى عند الله ، لكان أولاكم بها النبي – صلى الله عليه وسلم – " أخرجه أبو داود والترمذي وابن ماجة

والدارمي والحاكم والبيهقي، وقال الترمذي: حديث حسن صحيح ، وقال الحاكم : "هذا صحيح الإسناد ، ولم يخرجاه"، والحديث صحيح. (٥٠ ، حديث رقم (٢١٠٦)، جـ٢/٢٣٢ ؛ ٥١، حديث رقم (١١١٤)، جـ ٣/٤٢٢ ؛ ٢١ ، حديث رقم (١٨٨٧)، جـ١/٦٠٧ ؛ ٥٤، حديث رقم (٢٢٠٠)، جـ٢/١٩٠ ؛ ١١، حديث رقم (٢٧٢٥)، جـ٢/١٩١ ؛ ١٣ ، حديث رقم (١٤١١٤) ، جـ ٢٣٣/٧ ؛ ١٢ ، حديث رقم (٥٧٤)، جـ١/٣٤٠) .

ومنها ما ورد دالا على جواز صداق المرأة بشيء من القرآن الكريم ، فعن سهل ابن سعد - رضي الله عنه - ، أن النبي - صلى الله عليه وسلم - جاءته امرأة فقالت: يا رسول الله إني قد وهبت نفسي لك ، فقامت قياما طويلا ، فقام رجل فقال : يا رسول الله زوجنيها إن لم يكن لك بها حاجة "، فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم-: هل عندك من شيء تُصْدِقُها إياه؟ فقال : ما عندي إلا إزاري هذا ، فقال النبي - صلى الله عليه وسلم - : إن أعطيتها إزارك جلست لا إزار لك ، فالتمس شيئا ، فقال : ما أجد شيئا ، فقال - صلى الله عليه وسلم - : التمس ولو خاتما من حديد، فالتمس فلم يجد شيئا ، فقال له النبي - صلى الله عليه وسلم - : هل معك من القرآن شيء؟ قال : نعم سورة كذا ، وسورة كذا لسور يسميها ، فقال له النبي - صلى الله عليه وسلم - : " قد زوجتكها بما معك من القرآن،" وفي رواية : " قد ملكتكها بما معك من القرآن " [٧ ، حديث رقم (٤٧٤٢) ، جـ ٤/١٩٢٠ ؛ ٨ ، جـ٢/١٠٤٠].

وجه الدلالة في الحديث الشريف : أن النبي - صلى الله عليه وسلم - تدرج في المهر فبدأ بما يتيسر للخاطب ، ثم انتقل إلى أقل ما يجده ، ثم أصدقه بما يحفظ من القرآن الكريم . وفي هذا دعوة كريمة من النبي - صلى الله عليه وسلم - لأولياء النساء أن يخففوا

المهور ، وأن ييسروا أمور الزواج ؛ لتحقيق العفة لكلا الزوجين ، وتقليلا لظاهرة تأخير الزواج في المجتمع .

المطلب السادس : إسهام الدولة في خفض المهور ، والتقليل من تكاليف الزواج ، وتيسيره وتخفيفه

وهذا التدبير له أكثر من شق :

الشق الأول : هل للدولة أن تحدد الحد الأعلى للمهر إذا رأت الناس يتغالون فيه؟

الأصل أن الدولة لا تتدخل في الأحوال الطبيعية التي لا يكون فيها تغال في المهور بل هو أمر يرجع إلى عادات الناس وأعرافهم ، فإذا ظهر التغالي في المهور، وأدى ذلك إلى انتشار تأخير الزواج بين الرجال والنساء ، فللدولة سياسة أن تتدخل للحد من التغالي في المهور، وإجبار الأولياء بالتقيد بالحد الذي تقدره الدولة ممثلة بخبرائها وقضاتها.

ومستند هذا الحكم هو قواعد السياسة الشرعية التي تراعي المصلحة العامة، وتقدمها على المصلحة الخاصة، فكما هو مقرر فقها: أنه إذا تعارضت مصلحتان، إحداهما مصلحة عامة ، والأخرى مصلحة خاصة ، فإنه يرجح جانب المصلحة العامة، فقد جاء في القاعدة الفقهية : " يتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام " [٥٥ ، جـ١/١٣٩ ؛ ١٠ ، جـ٢/٣٥٠ ؛ ٢ ، ص ص : ١٩٧-١٩٨].

ولا ريب في أن مصلحة تحصيل المهر العالي مصلحة خاصة لكل امرأة بعينها، ولكن هذه المصلحة معارضة بانتشار ضرر تأخير الزواج الذي يعم المجتمع ويعصف بأركانه ، فتقدم حينئذ مصلحة تحديد المهور إذا وقع فيها التغالي درءا لمفسدة تأخير الزواج وأضرارها التي تفتك بالشباب ، والشابات.

ولذا، فإن الدولة إذا قامت بهذا التدبير السياسي والاجتماعي فلها ذلك، وعلى الناس أن يلتزموا بهذا التدبير تحقيقا لتكثير الزواج ، والتقليل من تأخيره.

غير أننا أمام جانبين من جوانب هذه المسألة :

الجانب الأول : التشريعي الفقهي النظوي. فإن قواعد الفقه، وأصوله تسعف الدولة بأن تتخذ من التدابير الشرعية التي لها إسهام في محاربة الظواهر التي تؤثر على صحة وسلامة قيم المجتمع، وصلاحه الاجتماعي، وهذه الأحكام السياسية أحكام لها نظائرها، وشبيهاتها في تاريخ السياسة الشرعية، كالتسعير ، فهو مؤيد جزائي من مؤيدات منع الاحتكار، ومعاقبة التجار الذين يستغلون أقوات الناس ويضيقون عليهم بالمغالاة في الأسعار ، وكما سيأتي تدبير منع التزوج من الأجنبيات مع جوازه في أصله [٥٦ ، جـ١/٤٤٧].

الجانب الثاني : العملي التطبيقي . بمعنى أنه هل يمكن من الناحية العملية التطبيقية أن تقوم الدولة بتحديد مقدار معين من المهر تلزم به قضاتها عند كتابة العقود، وإجراء عقود النكاح .

الذي يبدو أن الأمر فيه تفصيل على النحو التالي :

أولا : أن إلزام الدولة الناس بمقدار معين من المال ، وإن كان فيه حل لمشكلة غير القادرين على المهور العالية ، فإن طبقات المجتمع تختلف من حيث الغنى والفقر، وضبط ذلك من الصعوبة بمكان، ثم مسألة تحديد هذا المقدار: ما الذي سيضبطه، وما القواعد والعوامل التي ستحكم على مقدار هذا المهر، كل هذه عوائق حقيقية أمام هذا التدبير السياسي .

ثانيا : أن تطبيق هذا التدبير سيؤدي إلى مصادرة إرادة بعض القادرين على إعطاء مهور عالية بحجة هذا التحديد، وهنا تكون المصادمة لحديث عمر – رضي الله عنه – إن صح سنده .

ولذلك فإني أرى أن على الدولة أن تقوم بالتوجيه والحث على عدم التغالي في المهور كدعوة عامة ، وسياسة عامة دون إقحام نفسها في مسألة تحديد المهر ؛ لكونه أمرا لا يمكن ضبطه من الناحية العملية . فقد تقوم الدولة بإجراء الدراسات العلمية لبيان مقدار مهر المثل ، وفق منظومة المجتمع ، واقتصادياته ، وتدعو عن طريق مؤسساتها إلى إشاعة هذه الدراسات ، وإيصالها لكل راغب في الزواج عن طريق وسائل التوجيه المختلفة ؛ لكي يكون دليلا مرشدا للمتزوجين ، فهذا الإجراء يكون أجدى وأنفع من إلزام الناس بمقدار محدد لا يناسب اختلاف مستوياتهم ، ويوقع الناس في الحرج والضيق.

هذا، وإن تدخل الدولة في تحديد المهر مرتبط بمسألة فقهية أخرى ، وهي: هل هنالك حد لأقل المهر أو أكثره أم لا ؟

ليس للمهر حد أقصى باتفاق الفقهاء [٤٧ ، جـ ٣/١٠١ ؛ ٤٠ ، جـ ٢/٦ ؛ ٣٧ ، جـ ٢/ ٥٥ ؛ ٢٦ ، جـ٦/٦٨١]، فإنه لم يرد في الشرع حد يدل على أعلاه ، وذلك للأدلة التالية :

١- قوله تعالى : ﴿ وَءَاتَيْتُمْ إِحْدَىٰهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا۟ مِنْهُ شَيْـًٔا ﴾ (سورة النساء ، الآية ٢٠) .

وجه الدلالة في الآية : أن الله عز وجل ينص على أنه إذا أعطى المرأة مقدارا كبيرا من المهر فلا يجوز أن يأخذ منه ، وهو دليل على عدم تحديد أكثر المهر بحد معين .

٢- أنه لم يرد في الشرع دليل يدل على تحديد الحد الأعلى .

ما ورد عن الشعبي قال: خطب عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - الناس فحمد الله تعالى، وأثنى عليه، وقال: ألا لا تغالوا في صداق النساء، فإنه لا يبلغني عن أحد ساق أكثر من شيء ساقه رسول الله - صلى الله عليه وسلم -أو سيق إليه إلا جعلت فضل ذلك في بيت المال، ثم نزل، فعرضت له امرأة من قريب، فقالت: يا أمير المؤمنين: أكتاب الله تعالى أحق أن يتبع، أو قولك؟ قال: بل كتاب الله تعالى، فما ذاك؟ قالت: نهيت الناس آنفا أن يغالوا في صداق النساء، والله تعالى يقول في كتابه: ﴿وَءَاتَيْتُمْ إِحْدَىٰهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا۟ مِنْهُ شَيْـًٔا﴾، فقال عمر- رضي الله عنه - : "كل أحد أفقه من عمر، مرتين، أو ثلاثا، ثم رجع إلى المنبر، فقال للناس: "إني كنت نهيتكم أن تغالوا في صداق النساء، ألا فليفعل رجل في ماله ما بدا له" رواه البيهقي، وقال: "هذا حديث منقطع،" [١١، حديث رقم (١٤١١٤)، جـ٧/٢٣٣].

٣- ما أخرجه عبد الرزاق، من طريق أبي عبد الرحمن السلمي، قال: قال عمر - رضي الله عنه - : "لا تغالوا في مهور النساء" فقالت امرأة: "ليس ذلك لك يا عمر، إن الله يقول: "وآتيتم إحداهن قنطارا من ذهب" قال: وكذلك هي في قراءة ابن مسعود - رضي الله عنه - فقال عمر: "امرأة خاصمت عمر، فخصمته" [٥٧، جـ٦/١٨٠].

وأخرجه الزبير بن بكار من وجه آخر منقطع: فقال عمر: امرأة أصابت ورجل أخطأ. وأخرجه أبو يعلى من وجه آخر عن مسروق عن عمر فذكره متصلا مطولا [٢٤، جـ٩/٢٠٤].

وجه الدلالة في الأحاديث السابقة : أن عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - حدد المهور بادىء الأمر، ثم تراجع عن تحديده هذا لاعتراض امرأة عليه بقوله تعالى:

﴿ وَءَاتَيْتُمْ إِحْدَىٰهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُواْ مِنْهُ شَيْـًٔا ﴾ " (سورة النساء ، الآية ٢٠) ، فكان لذلك تحديد المهور غير جائز .

وسبب ذلك أن الشريعة الإسلامية تركت قيمة المهر دون تحديد ، ولم تحدد حدا لأعلاه ولا لأدناه ، مما جعل الأمر مجال اجتهاد الفقهاء ؛ لذلك اختلفوا في الحد الأكثر والحد الأدنى (١ ، ص ص ٢٢-٢٣) .

مناقشة الرأي القائل أنه لا حد لأكثر المهر : يرد على هذا الرأي جملة أمور ، منها :

أولا : أن حديث عمر - رضي الله عنه - هو حديث موقوف عليه ، وهو أثر منقطع ضعيف ، فمن حيث صحته لا يخلو من مقال ، وهذا من أقوى أدلة القائلين بأن لا حد لأكثر المهر من جهة المنطوق والمفهوم .

ثانيا : أما مناقشة دلالة الأثر على محل الاتفاق ، فإن الأثر موجه في حال عدم تغالي الناس في المهور ، أما إذا تغالى الناس في بلد ما ، وعجز الشباب عن الزواج بسبب هذا التغالي ، وبدت مظاهر تأخير الزواج بالانتشار فإن الأثر لا يتناوله ؛ فهنا لابد أن ننظر إلى مقصد المهر: وهو حق المرأة الخالص، وبين مصلحة المجتمع بتخفيف ظاهرة تأخير الزواج ، فحيئذ تراعى المصلحة العامة في مقابلة المصلحة الخاصة.

ثم إن مسألتنا تختلف عن واقعة عمر - رضي الله عنه - ذلك : أن القادر على دفع مهر عال فلا يدخل في نطاق تحديد الدولة لحد أعلى للمهر ، ولكن هو في حق العاجزين عن الزواج ونفقاته إذا كان المهر كبيراً .

غير أن ، كما وضحت سابقا ، تقعيد الحكم فقها سائغ ، ولكن تطبيقه أمر عسر من الناحية الواقعية ، فللدولة حينئذ منعا للفوضى ، واختلاف الرأي أن تدعو إلى عدم التغالي في المهور كتوجيه عام .

الشق الثاني : قيام الدولة بمساعدة طالبي الزواج ، ومنحهم المال الكافي لتيسير زواجهم ، فعلى الدولة المسلمة أن تفرض لكل شاب يريد الزواج مبلغا من المال يكون عونا له على تكاليفه ، وقد قامت بعض الدول في زماننا بإنشاء صندوق مالي لمساعدة العزاب على الزواج ، كما في بعض دول الخليج ، وغيرها ، وقامت بعض الدول بإنشاء صندوق خاص للزواج الثاني تشجيعا للتعدد ، ومحاربة تأخير الزواج.

ولهذا التدبير أيضا مستند من واقع الدول الإسلامية في زمان النبوة وزمن الخلفاء الراشدين ، ومن بعدهم ، فقد كان عمر بن عبد العزيز - رضي الله عنه - يقوم بتزويج الشباب من مال الزكاة ، والصدقة .

الشق الثالث : قيام الدولة بإنشاء مساكن خاصة لطالبي الزواج، والإسهام في تمكينهم من الدخول في إسكانات ميسرة، وبقروض حسنة بدون زيادة، وعلى مدى مدة طويلة تمكنه من السداد، وهذا يتطلب من الدولة التخطيط لمفهوم الزواج في المجتمع تخطيطا يتناسب والمنافع التي تجنيها الدولة من وراء استقرار الشباب ، وانتشار العفاف في المجتمع مما سيقلل من آثار الجريمة في المجتمع ؛ فإن ما تدفعه الدولة في مكافحة الجريمة ، والنفقات الباهظة التي تتكبدها الدولة في طريق محاربتها للفساد الخلقي ، يمكن أن تدفع أقل منه بكثير إذا هي وفرت للشباب الزواج الشرعي الذي يحفظ عليهم دينهم ، ومجتمعهم ، وهذا التدبير من الدولة من شأنه أن يشيع الزواج بين الرجال والنساء ويقلل من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع.

الشق الرابع : بناء الدولة صالة أفراح في كل مدينة تكون مجانية، أو محددة الأجور منعا للتغالي في أسعارها، أو قيام الدولة بدعم هذه الصالات بأي صورة من صور الدعم الذي يخفف العبء عن طالبي الزواج ، وذلك كله لتسهيل أمره.

المطلب السابع : الزكاة وأثرها في محاربة تأخير الزواج

تبرز هنا مسألة فقهية مهمة ، وهي : هل يجوز إعطاء طالبي الزواج من مال الزكاة؟

ورد ذكر الأصناف الثمانية الذين يجوز إعطاؤهم من مال الزكاة في قوله تعالى : ﴿إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلۡفُقَرَآءِ وَٱلۡمَسَٰكِينِ وَٱلۡعَٰمِلِينَ عَلَيۡهَا وَٱلۡمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمۡ وَفِي ٱلرِّقَابِ وَٱلۡغَٰرِمِينَ وَفِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱبۡنِ ٱلسَّبِيلِۖ ﴾ (سورة التوبة ، الآية ٦٠) .

فهل يجوز إعطاء الفقير المحتاج من الزكاة الشرعية من أجل الزواج ، وهل يدخل في مفهوم الفقير ما إذا كانت الحاجة كتعدية للطعام والشراب إلى الحاجة إلى الزواج ، هذا ما سنبحثه فيما يأتي من مفهوم الزكاة ورعايتها الحاجات الأساسية الخاصة ، وهل يعتبر الزواج من هذه الحاجات الأساسية التي تراعيها الزكاة الشرعية ، وما علاقة النكاح ونفقاته بالحاجات الأساسية وأثر ذلك على التقليل من ظاهرة تأخير الزواج [٥٨ ، جـ١/ ٣٣٩-٣٦٣] .

إن التعمق في دراسة الحاجات الأساسية الخاصة التي تلبيها أموال الزكاة له أثر بالغ في تحديد الإطار الشرعي الصحيح الذي تدور حوله هذه المصارف .

فإن الزكاة إنما شرعت لإشباع الحاجات الأساسية التي يحتاجها المسلم من مطعم ومأكل وملبس ومسكن ، ونحو ذلك ، ولذلك سأبين هذه المسألة على النحو التالي:

مفهوم الحاجات الأساسية الخاصة التي تلبيها الزكاة ، وأثرها في التخفيف من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي

يرتبط مفهوم الحاجات الأساسية الخاصة التي ترعاها الزكاة ارتباطاً وثيقاً بمقاصد الشريعة من جهة ، وبحد الغنى والفقر من جهة أخرى.

أولا : ارتباط مفهوم الحاجات الأساسية الخاصة بمقاصد الشريعة

أما ارتباطه بمقاصد الشريعة ، فمعلوم أن مقاصد الشريعة تنقسم إلى ضروريات وحاجيات وتحسينيات ، والحاجيات أحد هذه المقاصد ، وقد عرفها الشاطبي بقوله : "ما يفتقر إليها من حيث التوسعة ، ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفوت المطلوب ؛ فإذا لم تراع دخل على المكلفين – في الجملة – الحرج والمشقة ،" ومن أمثلتها في العادات : التمتع بطيبات الرزق في المأكل والمشرب والمسكن [١٠ ، جـ٢/١٠].

والحاجات بمعناها الأصولي مرتبة وسط بين الحاجيات والتحسينيات. أما الحاجات الأساسية عند الفقهاء فهي عند الشافعية : " ما يكفي الإنسان مطعما وملبسا وغيرها مما لابد منه على ما يليق بحاله ، وحال من في نفقته ، من غير إسراف ولا تقتير" [٣٥ ، جـ١٠٦/٣]. وعند الحنابلة : قال ابن قدامة في *المغني* : " إن الحاجات الأساسية هي : ما يحتاج إليه لنفقة نفسه وعياله الذين تلزمهم مؤونتهم : من مطعم ، وملبس ، ومسكن ، وخادم ، وما لابد منه ، وقضاء دين ؛ لأن قضاء الدين من حوائجه الأصلية ، ويتعلق به حقوق الآدميين" [٢٦ ، جـ٢٢٢/٣].

ولذلك فإن مفهوم الحاجات الأساسية عند الفقهاء يرتبط ارتباطا وثيقا بمقاصد الشريعة ، وهو معنى مستفاد من معنى الحاجيات عند الأصوليين ، ويشمل حينئذ الضروريات الخمس المعروفة ، ومنها حفظ النسل ؛ ولذلك فإن كل ما يؤدي إلى المحافظة على هذه الضرورات الخمس يعتبر من الحاجات الأساسية .

فإذا كانت الحاجة حقيقية ، ومعنى كونها حقيقية أن طالبها يحتاج إليها بدون تحيل ، ولا أكل للأموال بالباطل ، وأن يكون من أهل الاستحقاق المالي ، ومنها أحقيته بأخذ الزكاة عند زواجه ، بأن كان من أهل الزكاة ، ومن المستحقين لها ، بحيث تكون في إطار مقاصد الشريعة الإسلامية كما تقدم ؛ فإنها تكون معتبرة ، ولها تأثيرها في إعطاء الزكاة لمستحقها .

١- حكم تأمين الحاجات الأساسية الخاصة وعلاقتها بالزكاة

اتفق الفقهاء على أن تأمين الحاجات الأساسية للفرد المسلم واجب ، فإن عجز عن تأمينها بنفسه أو أقربائه تدخلت الدولة لتأمينها له عن طريق الزكاة أو بيت المال ؛ فإن عجزت فعن طريق أغنياء المسلمين [٥٩ ، جـ٢/٣٣٧ ؛ ٣٥ ، جـ ٤١٢/٤ ؛ ٤٦ ، جـ٢/٢٧٣ ؛ ٥٨ ، ص ٣٥٨] .

واتفق الفقهاء أيضا على وجوب تأمين الحاجات الأساسية للفقراء والمساكين من الزكاة، [٥٩ ، جـ ٣٥٣/٢]، وأما مقدار ما يعطى تلبية لهذه الحاجات، فقد مال الدكتور محمد عثمان شبير إلى رأي الشافعية القائل: بأن الفقير يعطى من الزكاة كفاية العمر الغالب بما يسد حاجته، ويستغني عن السؤال مرة أخرى؛ لأن الهدف من الزكاة هو إغناء الفقراء عن السؤال، ويعمل برأي الشافعية هذا إذا كان وعاء الزكاة ومحصولها يفي بهذا الغرض، أما إذا كان دخل الزكاة لا يتسع إلى حد كفاية العمر الغالب ، فإنه ينتقل إلى إعطائه ما يكفيه لمدة سنة واحدة [٥٨ ، ص ٣٦٢].

والذي يبدو أن هذه من المسائل المتعلقة بالمصلحة العامة للدولة، وأن الذي يحدد هذا المقدار أو ذاك حالة الوعاء الزكوي، ومدى تلبيته للحاجات في كل مصر وفي كل زمن بحسبه، مع مراعاة التوازن بين المصالح الخاصة للفقراء والمساكين وغيرهم من مصارف الزكاة ، وبين المصلحة العامة للأمة.

٢- علاقة النكاح ونفقاته بالحاجات الأساسية وأثر ذلك على التقليل من ظاهرة تأخير الزواج

يعتبر النكاح حاجة من الحاجات الأساسية للإنسان ، فهو من ناحية أصولية يحقق مقصدا من مقاصد الشريعة الضرورية، وهو المحافظة على النسل من ناحية الإيجاد، والاستمرارية به، ومن ناحية فقهية : فإن الزواج يعتبر من الحاجات الأساسية الخاصة

التي نص عليها الفقهاء ؛ ولذلك كانت إعانة الناكح الفقير غير القادر على الزواج يريد العفاف من الحاجات الأساسية التي جاءت الزكاة لتلبيتها.

نخلص حينئذ إلى أن إعطاء طالب الناكح من مال الزكاة له ما يؤيده من الناحية الأصولية المقاصدية المتعلقة بسد حاجاته الأساسية ؛ لأن غرض الزكاة الأساسي سد الحاجات الأساسية للفرد المسلم مع تركيز النظر على أن سد هذه الحاجات لابد وأن يصاحبه توظيفها بما يعود على المجتمع بوظيفة اجتماعية.

وعليه : فإن إعطاء مال الزكاة لسد حاجات الزواج يحقق سد حاجة أساسية خاصة للناكح.

ثانيا : ارتباط الحاجات الأساسية بالغنى والفقر

غاية ما في الأمر : أن الحاجات الأساسية عند الفقهاء ترتبط ارتباطا وثيقا أيضا بمفهومي الغنى والفقر، وحدودهما، فإذا كان المرء غنيا فلا يعطى من الزكاة، وإذا كان فقيرا فيعطى.

وعليه : فإذا تحققت للفرد المسلم الكفاية كان غنيا غير محتاج، ومن لم تتحقق له الكفاية كان فقيرا محتاجا، ولا يقتصر على الكفاية النظر إلى المتطلبات الضرورية فحسب، وبحد الكفاف، بل يتعداه إلى تأمين ما يليق بالإنسان وحاله، ومن يعول، مما لابد منه [٥٨ ، ص ٣٥٧].

وعليه : فيعتبر النكاح من الحاجات الأساسية الخاصة التي تدخل في نطاق جواز تأمينها من مال الزكاة ؛ لأن حد الكفاية لا يقف عند المطعم والمشرب، والملبس، والمسكن، بل يتعداه إلى ما لابد منه على ما يليق بحاله، من غير إسراف ولا تقتير، ويدخل في حد الكفاية إذا النكاح [٦٠ ، جـ ١٩١/٦ ؛ ٤١، جـ١/٤٩٤ ؛ ٥٨ ، ص ٣٦٢].

ومن هذه الحاجات: نفقات الزواج، فإن طائفة من الأبناء المسلمين لا يستطيعون الزواج لقلة ذات اليد، وتعتبر حاجتهم إلى النكاح من الحاجات التي لا تقل أهمية عن المأكل والمشرب؛ فإن الاستقرار النفسي يعتبر من الحاجات التي لابد من توافرها للفرد المسلم.

وقد نص الشافعية والحنابلة على أنه يجوز إعطاء طالب الزواج إذا كان محتاجا إليه، وكان مكتفيا من حيث الطعام والشراب والملبس؛ لأنه من تمام كفايته التي أشرنا إليها سابقا [٣٥، جـ ١٠٧/٣؛ ٤٦، جـ ٣١١/٣؛ ٥٨، ص ص٣٦٢-٣٦٣]. ويؤيده أيضا فعل عمر بن عبد العزيز - رضي الله عنه - حينما أمر من ينادي في الناس كل يوم: أين الغارمون؟ أين الناكحون؟ أين المساكين أين اليتامى؟ حتى أغنى كلا من هؤلاء [٦١، جـ ٢٠٨/٩-٢٠٩].

ووجه الاستدلال من فعل عمر بن عبد العزيز - رضي الله عنه - أنه جمع بين حال الفقير والغارم، واعتبر الطالب للزواج إذا كان فقيرا مستحقا للزكاة بدلالة الجمع بين هذه الأصناف جميعا، والصفة المشتركة بينهم هي الحاجة والفقر، وإن اختلفت صورة الحاجة، سواء أكانت حاجة للطعام والشراء، أم حاجة لقاء الدين بغرم، أم حاجة للزواج إذا كان طالب الزواج فقيرا.

ويشهد لهذا قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلۡفُقَرَآءِ وَٱلۡمَسَٰكِينِ وَٱلۡعَٰمِلِينَ عَلَيۡهَا وَٱلۡمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمۡ وَفِي ٱلرِّقَابِ وَٱلۡغَٰرِمِينَ وَفِي سَبِيلِ﴾ (سورة التوبة، الآية ٦٠)، فالشاب الأعزب يعتبر فقيرا أو مسكينا، وحاجته للزواج لا تقل عن سائر حاجاته الأخرى كالطعام والشراب واللباس والسكن وغيرها؛ ولذلك فإنه يجوز إعطاء الشباب من مال الزكاة من أجل الزواج.

فالدولة ملزمة بجمع أموال الزكاة، وتخصيص جزء منها بحسب ما تراه مناسبا لدعم صندوق الزواج.

ويشهد لهذا أيضاً: حديث أبي هريرة - رضي الله عنه - قال : قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : "ثلاثة حق على الله عونهم: المكاتب يريد الأداء، والمتزوج يريد العفاف، والمجاهد في سبيل الله" رواه الترمذي والنسائي والبيهقي ، والحديث حسن، وقال الترمذي: هذا حديث حسن ، وحسنه الألباني [٥١ ، حديث رقم (١٦٥٥)، جـ٤/١٨٤ ؛ ٢٠ ، حديث رقم (٣٢١٨) ، جـ ٦/٦١ ؛ ١١ ، حديث رقم (٥٠١٤)، جـ ٣/١٩٤].

وجه الدلالة في الحديث : أن النبي - صلى الله عليه وسلم - يبين ثلاثة أصناف من الناس هم في حاجة ماسة للإعانة ، وهم العبد يريد سداد ثمنه ليكون حرا، وطالب الزواج يريد أن يعف نفسه، والمجاهد في سبيل الله عز وجل، والمعنى الذي يجمع بين هؤلاء الثلاثة هو الحاجة الماسة، والضرورة الملحة لقضاء حاجاتهم ، فكون النبي - صلى الله عليه وسلم - يقرن بين المجاهد والغارم والمدين الذيْن يجوز دفع الزكاة إليهما إجماعا، وطالب الزواج يشعر بأن طالب الزواج يعطى من مال الزكاة أيضاً.

المطلب الثامن : إسهام المؤسسات الخيرية ومنظمات التكافل الاجتماعي في محاربة التغالي في المهور ، وتيسير وسائل الزواج

يتمثل إسهام المؤسسات الخيرية في النقاط التالية :

١- القيام بحملات دعوية، وندوات علمية مكثفة للدعوة للزواج المبكر، وعدم التغالي في المهور، والتيسير في تكاليف الزواج، ومنها في الأردن مثلا الندوة التي نظمتها جمعية العفاف الخيرية، بعنوان: "*تكاليف الزواج في الأردن*،" وقد حاولت الندوة عن

طريق محاورها الثلاثة : الشرعي والقانوني والاقتصادي والاجتماعي ، والتي كان هدفها وضع الحلول للتقليل من تكاليف الزواج ، وهو ولا ريب تدبير من التدابير الشرعية التي تقلل من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي ، ووسيلة من وسائل التوعية في المجتمع.

٢- القيام بفكرة الزواج الجماعي ، والذي تضطلع به جمعية العفاف في الأردن مثلا ولجنة عثمان بن عفان للزكاة في الكويت وغيرها ، فإن الزواج الجماعي فيه تخفيف واضح لتكاليف الزواج ، حيث تقوم مؤسسات تجارية ، وجهات خيرية متعددة بالمشاركة بهبات لطالبي الزواج ، وتصرف لهم بعض المساعدات ، وتقدم لهم قروضا ميسرة ، فضلا عن تزويج عدد كبير في حفل واحد مما يقلل من غلواء النفقات الباهظة التي تكون في حفل الزفاف ، والتي أصبحت إصرا يهدد الرجال والنساء بالبقاء بدون زواج.

وكذلك إقامة حفلات الزفاف بتكاليف قليلة في قاعات الجمعيات الخيرية ، كما تفعله الجمعية الشركسية في الأردن مثلا وغيرها [١ ، ص ٤٠].

٣- قيام الجمعيات الخيرية التي تقوم بهذا العمل كجمعية العفاف في الأردن ، وبعض الجمعيات الخيرية في السودان وفي الكويت ، وظاهرة الزواج الجماعي منتشرة هناك ، بالتعاقد مع صالات الأفراح ومصانع الأثاث ، وبالتعاون مع صندوق الزكاة والأوقاف الإسلامية ؛ لتيسير الزواج على الشباب ، وبهامش ربح معقول ، وبالتقسيط كذلك [١ ، ص ص ٩٦-٩٧].

وللزواج الجماعي فوائد عدة - منها :

أ) التقليل من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع بالتشجيع على الزواج .

ب) التقليل من تكاليف الزواج.

جـ) التكثير من الزواج وانتشاره في المجتمع الإسلامي.

د) إشاعة روح التكافل والتعاضد في المجتمع الإسلامي.

٤- إنشاء بنك وطني للتزويج : وفكرة هذا البنك تستند إلى أن كل طالب للزواج يقوم بإيداع معلومات كاملة عنه، وعن حالته المالية والاجتماعية، ويشرف على هذا البنك متخصصون في علوم الشريعة والاجتماع؛ لدراسة هذه الحالات، ومحاولة إيجاد الزواج المناسب، وبأقل التكاليف، ولا ريب أن هذه خطوة متقدمة في طريق التقليل من ترك الزواج لما قد يقرب بين بعض الرجال والنساء من حيث النفقات، والقبول بالطرف الآخر وفق منظومة فكرية واجتماعية معينة تنبني على أساس الاختيار القائم على الدين، والخلق، والمواءمة بين المتطلبات النفسية والاجتماعية لكل طرف من الزوجين، لكي يتحقق الانسجام بينهما تحقيقا لنجاح الزواج واستمراره .

وإنشاء هذا البنك لا بد له من شروط تضبطه ، ويقترح ما يلي :

أ) أن تكون المعلومات المودعة لديه سرية للغاية، ولا يطلع عليها إلا في الحالات التي يتأكد فيها من نية كلا الطرفين الجازمة على الزواج .

ب) أن يقوم على هذا البنك جملة من الثقات الذين لديهم الخبرة الكافية في ذلك.

جـ) يقوم هذا البنك، بالتعاون مع المؤسسات الحكومية والهيئات الخيرية ، بإيجاد المناخ المناسب للزواج، والتسهيل على طالبيه ما أمكن.

المطلب التاسع : تعدد الزوجات وأثره في التقليل من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي

يكون البحث في هذا المطلب في الفروع التالية :

الفرع الأول : حكم التعدد في الإسلام.

الفرع الثاني : أسباب تعدد الزوجات.

الفرع الثالث : أثر التعدد في الحد من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي.

الفرع الرابع: محاربة التبرج والفساد الخلقي وأثره في التقليل من تأخير الزواج.

الفرع الأول: حكم تعدد الزوجات في الإسلام

أجمع الفقهاء على أنه يجوز للرجل أن يتزوج بأربع نسوة بشرط العدل بينهن في السكنى والنفقة.

ودليل هذا الإجماع: قول الله عز وجل: ﴿ وَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُوا فِي الْيَتَامَىٰ فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ مَثْنَىٰ وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ ۖ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰ أَلَّا تَعُولُوا ﴿٣﴾ ﴾ (سورة النساء، الآية٣).

وجه الدلالة في الآية الكريمة: أن الله عز وجل يبين جواز الجمع بين أربع نسوة بقوله: ﴿ فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ ﴾، بشرط العدل بينهن العدل المادي الذي يستطيع عليه، أما إذا كان ميلا نفسيا، فهو أمر لا يستطيع المرء دفعه، بالإضافة إلى القدرة على الإنفاق.

وهناك خلاف بين الفقهاء: هل الأصل في النكاح التعدد أو الاقتصار على الزوجة الواحدة، [٦٢، جـ ٥/١٥؛ ٦٣، جـ٢/٣٤٢].

ومهما يكن من أمر فإن التعدد مشروع، وهو من الأحكام الشرعية التي يجب على المسلمين التسليم بجوازها، والأخذ بها عند الحاجة إليه [٦، جـ١/٣١١].

الفرع الثاني: الأسباب التي سوغت تعدد الزوجات في الإسلام (٦٤، جـ ٧/١٧١؛ ٦، جـ ١/٣١٤-٣١٧]

جاء حكم التعدد في الزوجات علاجا لعدة أسباب، منها:

١- إصابة الزوجة بمرض دائم ، أو عضال ، أو منفر يمنع من المعاشرة الزوجية ، أو القيام بأعباء الزوج وحاجاته ، وحاجات أولاده ، والقيام بالأعباء البيتية .

٢- عقم الزوجة ، وهو عدم قدرتها على الإنجاب ، لسبب من الأسباب ، وهذا يفوت مقصد الزواج الأساسي ، وهو حصول الولد .

٣- زيادة الخلافات بين الزوجين ، واستحالة المعاشرة بالمعروف بينهما ، فيتخذ الزوج قراراً بالزواج من أخرى تحقيقا لسكنه النفسي.

٤- أن يكون الرجل كثير السفر ، ويقيم في كل بلد مدة ، فيحتاج مع تعذر نقل الأولاد معه ، إلى التزوج بأخرى ، أو أكثر.

٥- انقطاع الإنجاب عند بعض النساء مبكرا ، وهو ما يسمى بالإياس المبكر ، فيطلب الرجل الولد ، فيتزوج من أخرى .

٦- وجود قوة الشهوة وزيادة الرغبة في النساء عند بعض الرجال مما يتطلب معه أن يتزوج من أخرى ؛ تحقيقا لمطلب تحقيق قضاء وطره بصورة شرعية ، بالإضافة إلى أسباب أخرى لا يتسع المجال للتفصيل فيها.

الفرع الثالث : أثر التعدد في الحد من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي

إن من أهم الفوائد التي من أجلها شرع تعدد الزوجات ، الحد من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع ؛ فإن سنة الله عز وجل أن عدد النساء أكبر من عدد الرجال ، ولوجود هذه الزيادة فإنه لا بد من أن يجد هؤلاء النساء أزواجا يعصمونهن.

ولمعالجة حالة قلة الرجال وكثرة النساء ، سواء في الأحوال العادية أو الأحوال الاستثنائية كالحروب ، والزلازل والعوارض الطبيعية والأمراض ، يصبح التعدد بديلا ضروريا يلزم المجتمع الأخذ به ، ويصبح حينئذ ضرورة اجتماعية وأخلاقية ، تقتضيها مصلحة المجتمع ، وعفته ، وطهارته ، وهو السبيل الأنفع للقضاء على مرض تأخير

الزواج، فإن تأخير الزواج مرض فتاك يفتك بالأمة، ويفتك ببنيانها الاجتماعي والخلقي. فبدلا من الاتجاه إلى التبذل الرخيص والارتماء في أحضان دعاة الفساد والانحراف الخلقي، يتجه إلى العفة والطهارة، وإشاعة التعدد.

ولذلك يعتبر التعدد من التدابير الناجعة والنافعة للتقليل من ظاهرة تأخير الزواج بين النساء.

هذا بصورة مباشرة، أما تعدد الزوجات، فإنه يعتبر تدبيرا شرعيا للحد من تأخير الزواج بصورة غير مباشرة؛ ذلك أن التعدد يفضي إلى الحد من انتشار الرذيلة والفساد في المجتمع، ويؤدي إلى الحد من انتشار الزنى، والممارسات غير الشرعية، وهذا يسهم في إيجاد بيئة صالحة تدفع الشباب إلى إشباع غرائزهم عن طريق الزواج الشرعي، وهذا من شأنه التقليل من تأخير الزواج، وإقبال الشباب عليه.

ومن هنا نجد أن الإسلام دين واقعي، وخصائص التشريع الإسلامي واقعية قابلة للتطبيق العملي الموافق للفطرة، وتكون حلا للمشكلات التي يواجهها المجتمع الإسلامي؛ ولذلك فإن الاختلال بين عدد الرجال والنساء أمر واقع في المجتمع: "والحد الأعلى لهذا الاختلال الذي يعتري بعض المجتمعات لم يعرف تاريخيا أنه تجاوز نسبة أربع إلى واحد، وهو يدور دائما في حدودها" [٦٥، جـ ١/٥٧٩-٥٨٠]، فكان لا بد من علاج هذه الظاهرة، ولابد من تدبير حيال ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع، وقد وضع نظام تعدد الزوجات حلا لهذه المشكلة، فإن مواجهة " الواقع الذي لا ينفع فيه هز الكتفين، ولا تنفع فيه الحذلقة والادعاء، يختاره متمشيا مع واقعيته الإيجابية، في مواجهة الإنسان كما هو بفطرته، وظروف حياته - ومع رعايته للخلق النظيف والمجتمع المتطهر، ومع منهجه في التقاط الإنسان من السفح، والرقي به في الدرج الصاعد إلى القمة السامقة، ولكن في يسرٍ ولين وواقعية" [٦٥، جـ١/٥٨٠].

الفرع الرابع :محاربة التبرج والفساد الخلقي وأثره في التقليل من تأخير الزواج

حرص الإسلام بتشريعاته ومقاصده على الحفاظ على العرض، وصونه من كل ما يخل به ؛ ولذلك يشكل حفظ العرض مقصدا ضروريا من مقاصد الشريعة، ولذلك حرم الله عز وجل الزنى، وحرم كل طريق يوصل إليه، فحرم الخلوة بالأجنبية، فعن ابن عباس -رضي الله عنهما- أنه سمع النبي - صلى الله عليه وسلم - يقول : " لا يخلون رجل بامرأة ، ولا تسافرن امرأة إلا ومعها محرم " رواه البخاري ومسلم، [٧ ، حديث رقم (٢٨٤٤) ، جـ٣/١٠٩٤ ؛ ٨ ، حديث رقم (١٣٤١)، جـ ٢/ ١٩٧٨].

وحرم الاختلاط بكل صوره في الشارع، وفي الجامعات والمدارس، والمؤسسات المختلفة، وحرم إقامة أي علاقة تقوم على غير الزواج .

وأمر نساء المسلمين بالتزام الحجاب الشرعي ، قال تعالى : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ قُل لِّأَزْوَٰجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَآءِ ٱلْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَـٰبِيبِهِنَّ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰٓ أَن يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ ﴾ (سورة الأحزاب، الآية٥٩) ، وأمر أيضاً بغض الأبصار عن الأجنبيات، وأمر بحفظ الفروج ؛ لقوله تعالى: ﴿ قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا۟ مِنْ أَبْصَـٰرِهِمْ وَيَحْفَظُوا۟ فُرُوجَهُمْ ۚ ذَٰلِكَ أَزْكَىٰ لَهُمْ ﴾ (سورة النور ، الآية ٣٠) ، وقال تعالى: ﴿ وَقُل لِّلْمُؤْمِنَـٰتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَـٰرِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ ﴾ (سورة النور ، الآية ٣١) ، إلى غير ذلك من التدابير الشرعية لنشر الفضيلة في المجتمع ، كما حث على الزواج ، وأمر به كما تقدم.

ومعلوم أنه إذا انتشرت الفاحشة في المجتمع وانتشرت آثاره، ولم يتحصن الشاب بالزواج فإن مآله إلى الوقوع في المعصية، وإلى حلول العقاب الرباني، قال الله تعالى :

﴿ وَإِذَآ أَرَدۡنَآ أَن نُّهۡلِكَ قَرۡيَةً أَمَرۡنَا مُتۡرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيۡهَا ٱلۡقَوۡلُ فَدَمَّرۡنَٰهَا تَدۡمِيرٗا ﴾ (سورة الإسراء ، الآية ١٦) .

ولذلك تعتبر محاربة الرذيلة والفساد ، والقضاء على مرض التبذل والترخص في اللباس، وإغلاق دور اللهو والفسق ووسائل الإغراء المختلفة، ومحاربة الاختلاط بين الجنسين، وبيان الآثار الناجمة عن الاختلاط على المرأة في حاضرها ومستقبلها، وحملها وصمة عار طيلة حياتها، تدبيرا شرعيا ضروريا للحد من تأخير الزواج ، فحيثما وجد الشاب المجتمع السوي الذي يحارب الفساد وجد حينئذ طريق الزواج الشرعي لتلبية حاجاته الفطرية التي فطره الله عليها، وهي قضاء وطره، وسكنه إلى زوجه، مما يعني المبادرة إلى الزواج حيث لا طريق للحفاظ على الفطرة السليمة إلا الزواج.

ولذا، فكلما أغلق المجتمع على نفسه دائرة الفساد الخلقي، دفع الشباب إلى المسارعة للزواج، وهجر تأخيره، والعزوبية، وكذلك الحال بالنسبة للنساء، فيحرص الآباء على زواج بناتهم دون وضع العراقيل أمام الخاطبين.

ومن التدابير الشرعية المتصلة بمحاربة الفساد والرذيلة، تنمية الإيمان والبعد عن هذه الرذائل، والوقوع في مغبتها، ولا شك أن هذا الإيمان تقوم بتنميته مؤسسات التوجيه الإسلامي المختلفة في المجتمع، سواء أكانت دينية أم تربوية أم إعلامية، وعلى مستوى الفرد والجماعة ؛ لإعادة صقل وبناء الشخصية المسلمة على أساس العفة والطهارة وفق منظور إسلامي رصين .

المطلب العاشر: محاربة بعض الأفكار التي تدعو إلى تأخير سن الزواج للرجل أو المرأة

من التدابير الشرعية التي تسهم في الحد من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي محاربة جملة من الأفكار التي تعتبر خللا في التفكير وانحرافا في النظرة الإسلامية إلى الزواج وغاياته وجدواه في المجتمع ، وسأجملها فيما يلي :

١- بحث الخاطب عن الزوجة العاملة ؛ ابتغاء الحصول على راتبها.

٢- حبس بعض النساء أنفسهن بحجة إكمال الدراسة.

انفراد بعض النساء برأيهن في العزوف عن الزواج، وعدم تدخل الولي في اتخاذ القرار، ولذلك فقد جعل الشارع - على رأي جمهور الفقهاء خلافا للحنفية - الولي شرطا لصحة النكاح ؛ لحديث عائشة - رضي الله عنها - عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه قال : " أيما امرأة نكحت بغير إذن مواليها فنكاحها باطل ثلاث مرات، فإن دخل بها فالمهر لها بما أصاب منها، فإن تشاجروا فالسلطان ولي من لا ولي له" رواه أحمد وأبو داود والترمذي والدارمي وابن حبان ، واللفظ لأبي داود، وقال الترمذي: هذا حديث حسن، وصححه ابن حبان، وقال الشيخ شعيب الأرناؤوط : " إسناده حسن " [٤٩، حديث رقم (٢٤٤١٧)، جـ٦/٦٦ ؛ ٥٠، حديث رقم (٣٠٨٣)، جـ٢/٢٢٩ ؛ ٥١، حديث رقم (١١٠٢)، جـ٣/٤٠٧ ؛ ٥٤، حديث رقم (٢١٨٤)، جـ٢/١٨٥ ؛ ٥٣، حديث رقم (٤٠٧٤) ، جـ٩/٣٨٤].

٣- انتشار بعض العادات القبيحة التي تلزم نساء القبيلة من الزواج من رجال قبيلتها أو عشيرتها خاصة، وكحجز ابنة العم لابن العم، وهذا من العوائق التي تمنع من التسريع في زواج البنات، وله أثر بالغ في انتشار ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي.

المطلب الحادي عشر : تدخل الدولة في منع التزوج من الأجنبيات

أجمع الفقهاء على تحريم زواج المسلمة بغير المسلم ؛ لقوله تعالى: ﴿ وَلَا تُنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُواْ ﴾ (سورة البقرة ، الآية ٢٢١)، وقوله تعالى : ﴿ فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَٰتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى ٱلْكُفَّارِ لَا هُنَّ حِلٌّ لَّهُمْ وَلَا هُمْ يَحِلُّونَ لَهُنَّ ﴾ (سورة الممتحنة، الآية ١٠).

ولأن في هذا الزواج الخوف من ارتداد المسلمة عن دينها ؛ لأن الرجل الكافر سيدعوها إلى دينه، والنساء عادة يتبعن أزواجهم، ويتأثرن بهم [٦٤ ، جـ ١٥٢/٧].

وأجمعوا على تحريم زواج المسلم بغير الكتابية، كالتي تعبد الأصنام أو الكواكب أو النجوم، وكذلك المرأة الملحدة أو المادية مثل الشيوعية، والبهائية والقاديانية، وغيرها [٣٦ ، جـ ٢٩٣/٦ ؛ ٢٦ ، جـ٦/٥٨٩].

ودليل هذا الإجماع قوله تعالى : ﴿ وَلَا تَنكِحُوا۟ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُوا۟ ﴾ (سورة البقرة ، الآية ٢٢١) ، وقوله تعالى : ﴿ وَلَا تُمْسِكُوا۟ بِعِصَمِ ٱلْكَوَافِرِ ﴾ (سورة الممتحنة، الآية ١٠) .

وسبب ذلك : عدم تحقق الانسجام والاطمئنان والتعاون بين الزوجين ؛ لأن تباين العقيدة يوجد الفروقات في فهم الأمور مما يؤدي إلى الاختلاف بين الزوجين في المجالات العقدية والسلوكية.

وذهب أكثر الفقهاء إلى جواز تزوج المسلم بالكتابية اليهودية أو النصرانية دون سائر الكتب قبلهما ، كصحف شيث وإدريس وإبراهيم عليهم السلام [٦٣ ، جـ٢/٣٢٤ ؛ ٢٩ ، جـ٢/٢٥٣ ؛ ٦٦ ، جـ ٢٢٦/٣ ؛ ٣٧ ، جـ٢/٤٥ ، ٤٦ ؛ ٢٦ ، جـ ٥٨٩/٦ - ٥٩٠ ، ٨٠٠/٧] ، لقوله تعالى : ﴿ ٱلْيَوْمَ أُحِلَّ لَكُمُ ٱلطَّيِّبَـٰتُ ۖ وَطَعَامُ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَـٰبَ حِلٌّ لَّكُمْ وَطَعَامُكُمْ حِلٌّ لَّهُمْ ۖ وَٱلْمُحْصَنَـٰتُ مِنَ ٱلْمُؤْمِنَـٰتِ وَٱلْمُحْصَنَـٰتُ مِنَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَـٰبَ مِن قَبْلِكُمْ إِذَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَـٰفِحِينَ ﴾ (سورة المائدة ، الآية٥) .

والمحصنات هن العفايف ؛ لأن الزانية خبيثة بنص القرآن الكريم ، والله عز وجل حرم على عباده الخبائث من المطاعم والمشارب والمناكح ، ولم يبح لهم إلا الطيبات [٦٧ ، جـ٢/٤٢٠] .

وقد أجمع الصحابة على جواز الزواج من الكتابيات ، فقد تزوج عثمان من نائلة الكلبية ، وهي نصرانية ، وأسلمت عنده ... [٦٠ ، جـ١٥/ ٣٨٨].

والسبب في إباحة الزواج بالكتابية هو رجاء إيمانها ، ودخولها في الإسلام ؛ لأن عندها شيئا من المبادئ الإيمانية التي تجعل إيمانها أمرا سهلا ممكنا ، ولأن لها دينا يعصمها من الوقوع في المحرمات .

بيد أن هذا الزواج لابد له من شروط ، من أهمها [١٦ ، جـ٢/ ٢٢]:

١- أن يتم العقد بإعطاء مهر بقصد النكاح الشرعي .

٢- أن يقصد الرجل إنشاء أسرة مستقرة .

٣- أن تكون الكتابية عفيفة بعيدة عن كل ما يخدش عرضها وحياءها [٦ ، ص٢٩٩].

غير أن الاتجاه العام عند الفقهاء جواز الزواج بالكتابيات مع الكراهة [٦٧ ، جـ٢/ ٤٣٠]، وجعله خلاف الأولى ، ولم يرغب فيه ، إلا إذا لم يجد المسلمات ، وهذه الكراهة لا تؤثر شيئا في الحكم الشرعي ، وهو الحل والجواز ؛ وذلك لتحقيق مقصد عالمي عام وهو نشر الدعوة الإسلامية .

ويكون التدبير الشرعي المستفاد من حكم الزواج بالكتابية في اتجاهين :

الاتجاه الأول : أن الفقهاء جعلوا الزواج من الكتابية على خلاف الأولى ، وهذا يحمل في طياته إشارة إلى ضرورة التزوج من المسلمات ؛ ومن شأنه أن يقلل من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي ، فكثير من شبابنا يتزوج من الكتابيات ، مما يخلف نساء مسلمات بلا زواج.

والناظر في زماننا هذا يجد أن كثيرا من أبنائنا يتزوجون من النصرانيات في بلاد الكفر ، بدون تثبت من عفافها ، وصلاحها لتكوين أسرة متماسكة لا تتعرض مستقبلا

للتفكك والاندثار ، وتترك بنات المسلمين بلا زواج ؛ ولذلك على شبابنا الذين يتجهون للغرب بقصد العمل ونحوه أن يتزوجوا من المسلمات حفاظا على دينهم ، ودين أبنائهم ، ونفيا لأسباب تأخير الزواج بين نساء المسلمين .

الاتجاه الثاني : تأخير الزواج إذا انتشرت في المجتمع الإسلامي ، فللدولة التدخل لمنع التزوج منهن سياسة ، ومستند هذا الحكم السياسي قاعدة سد الذرائع ، فإنه يعتبر من المبادىء العظيمة استمدت من أثره في توثيق المصالح ، وضمان تحقيقها ، والمحافظة عليها ، وهي التفات إلى العدل والمصلحة.

وبيان ذلك : أن الأفعال لا تخلو من أفعال محرمة في ذاتها ، وهذه مورد النهي منصب على ذاتها ، والتحريم مباشر فيها ، كالزنى ، والخمر وغيرهما .

وأفعال مشروعة في أصل وضعها ، ولكن بالنظر إلى المآل الممنوع ، وإفضاء الأمر إلى مفسدة ، حرمت ، ومنعت ؛ لأنها أخلت بوضع المشروعات.

قال ابن القيم : " لما كانت المقاصد لا يتوصل إليها إلا بالأسباب ، والطرق التي تفضي إليها كانت طرقها ، وأسبابها تابعة لها ، فوسائل المحرمات والمعاصي في كراهتها ، والمنع منها بحسب إفضائها إلى غاياتها ، فوسيلة المقصود تابعة للمقصود ، وكلاهما مقصود ، ولكنه مقصود قصد الغايات ، وهي مقصودة قصد الوسائل ، فإذا حرم الرب تبارك وتعالى شيئا ، وله طرق ووسائل تفضي إليه ، فإنه يحرمها ، ويمنع منها تحقيقا لتحريمه وتثبيتا له ، ومنعا أن يقرب من حماه ، ولو أباح الوسائل والذرائع المفضية إليه ، لكان ذلك نقضا للتحريم ، وإغراء للنفوس به ، وحكمته تعالى ، وعلمه يأبى ذلك كل الإباء ... " [٦٧ ، جـ٣/١١٩].

ولذلك فإن التزوج من الكتابيات ، وإن كان جائزا في أصله ، ولكنه يفضي إبان تطبيقه عند انتشار تأخير الزواج في المجتمع إلى ازدياد آثار هذه الظاهرة ، وتكاثر سلبياتها ؛

ولذلك جاء مبدأ سد الذريعة للحفاظ على تماسك المجتمع بإتاحة فرصة الزواج للمسلمات في البلد الإسلامي، ودليل ذلك ما ورد عن عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - أنه نهى عن نكاح نساء أهل الذمة سدا لذريعة مواقعة المومسات منهن، وما يجلبه من ضياع الولد، وخشية إفشاء أسرار الجند، والخشية من انتشار تأخير الزواج بين نساء المسلمين، فقد منع حذيفة بن اليمان - رضي الله عنه - من الزواج بيهودية، فكتب إليه حذيفة: أحرام هي ؟ فكتب إليه عمر: لا، ولكني أخشى مواقعة المومسات منهن [٦٣، جـ ٣٩٧/٢ ؛ ٦٨، جـ٦/١٤٧].

ويظهر جليا أهمية هذه القاعدة في تسديد عمل المجتهد في السياسة الشرعية، حيث إن سد الذريعة من صميم العمل السياسي، وفعل عمر - رضي الله عنه - السابق يعد من أكثر الأمثلة ملاءمة في توضيح عمل مبدأ سد الذرائع في معالجة المستجدات السياسية، طبقا لما يحتف بالواقعة من ملابسات، وبما له من دور في الكشف عن مقصود الشارع من تشريع الزواج بالكتابيات ،وهو تأليف قلوبهن للإيمان، واستعفاف المسلم وعدم الإضرار بالمجتمع المسلم، فإذا آل الأمر إلى نقض لهذين المقصدين، عاد الحكم إلى التحريم، فإذا أدى الزواج بهن إلى إضعاف المسلمين، أو إفشاء أسرارهم، أو إدخال الفساد على نساء المسلمين، فيكون الحكم السياسي الموافق لمقتضي الشريعة، وأصولها منع هذا الزواج، مع حله في الأصل.

ولا ريب في أن هذه القاعدة من القواعد التي يتحقق فيها مناط أصل النظر في مآلات الأفعال، فإذا آل الفعل إلى ضرر، منع ؛ ولأن ممارسة المكلف يجب أن يسددها موافقته مقصود الشارع من شرع الحكم . يقول الإمام الشاطبي: " النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعا، كانت الأفعال موافقة، أو مخالفة، وذلك: أن المجتهد لا

يحكم على فعل من الأفعال الصادرة من المكلفين بالإقدام، أو بالإحجام، إلا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل .... " [١٠، جـ٤/١٩٤].

فوظيفة هذا الأصل: منع الوصول إلى نتائج من شأنها أن تخالف مقصود الشارع، سواء أدى ممارسة الفعل إلى مفسدة، أو أدى إلى نتيجة لا يرضاها الشارع، ولم يوضع الحكم أصالة لتحقيقها، وإلا لحصلت المناقضة لمقصود الشارع من وضع الحكم، ومناقضة الشارع باطلة من كل وجه [١٠، جـ٢/٣٣٣].

ولا ريب في أن هذا الحكم له صلة بمقاصد الشريعة؛ لأن قاعدة سد الذريعة هدفها القيام بمصالح الأمة داخلا وخارجا في حوادث ووقائع وردت فيها نصوص، فتقوم هذه القاعدة بتسديد عمل المجتهد ومده بالحلول الشرعية وفق المتغيرات، والملابسات الجديدة المحتفة بالواقعة، وفي مسألتنا، هي عزوف الشباب عن الزواج ببنات دينهم وبلدهم واللجوء إلى الزواج بالأجنبيات.

المطلب الثاني عشر: منع عضل الولي: وهو منع الرجل موليته من الزواج بدون سبب شرعي

العضل في اللغة من: عضل الرجل حرمته عضلا؛ إذا منعها من التزوج، وعضل المرأة عن الزوج: حبسها [٦٩، جـ ١١/٤٥١].

وقد استخدم الفقهاء لفظ العضل بمعنى المنع من التزويج، قال ابن قدامة: " معنى العضل: منع المرأة من التزويج بكفئها إذا طلب ذلك، ورغب كل واحد منهما في صاحبه" [٢٦، جـ٦/٤٧٧]. وقال ابن العربي المالكي: " العضل يتصرف على وجوه مرجعها إلى المنع، وهو المراد ها هنا، فنهى الله تعالى أولياء المرأة من منعها عن نكاح من ترضاه، وهذا دليل قاطع على أن المرأة لا حق لها في مباشرة النكاح، وإنما هو حق الولي، خلافا لأبي حنيفة ... فإن للمرأة حق الطلب للنكاح، وللولي حق المباشرة للعقد فإذا أرادت من يُرضى حاله، وأبى الولي من العقد فقد منعها مرادها " [٧٠، جـ١/٢٠١].

وحكم عضل الرجل موليته ومنعها من الزواج من كفئها حرام ؛ لأنه ظلم ، وإضرار بالمرأة ، وقد قال الله تعالى : ﴿ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ ﴾ (سورة البقرة، الآية٢٣٢). وروي عن الحسن - رضي الله عنه - : أن أخت معقل بن يسار - رضي الله عنه - طلقها زوجها حتى انقضت عدتها ، فخطبها ، فأبى معقل ، فنزلت : "فلا تعضلوهن أن ينحكن أزواجهن" [٧ ، حديث رقم (٤٢٥٥)، جـ ١٦٤٥/٤].

ولذلك فقد ذهب جمهور الفقهاء : إلى أن المرأة إذا خطبها كفء فامتنع الولي عن تزويجها دون بيان سبب مقبول فإنه يعتبر عاضلا آثما ؛ لأن الواجب عليه أن يزوجها من كفء، وإن كان النكاح على مهر المثل أو دونه كما هو رأي الشافعية والحنابلة ؛ لأن المهر حق خاص بها، فلم يكن للولي أن يعترض عليه، فإن رضيت به فلا اعتبار بقول وليها (٥٩، جـ٢/٣١٥-٣١٦؛ ٤١، جـ٢/٢٣١-٢٣٢ ؛ ٣٥ ، جـ ١٥٣/٣ -١٥٤ ؛ ٤٦ ، جـ ٥/٥٤-٥٥ ؛ ٢٦ ، جـ٦/٤٧٧-٤٧٨].

فقد اتفق العلماء على أن المرأة المالكة لأمر نفسها إذا وهبت صداقها لزوجها نفذ ذلك عليها ؛ لقوله تعالى : ﴿ فَإِن طِبْنَ لَكُمْ عَن شَيْءٍ مِّنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيٓـًٔا مَّرِيٓـًٔا ﴾ (سورة النساء ، الآية ٥) وانظر : [٧٠ ، جـ١/٣١٨ ؛ ٦٢ ، جـ ١٨/٥].

وأما منع الرجل موليته من الزواج إذا كان الخاطب غير كفء، فهو مباح، لتحقيقه مصلحة ابنته.

ولذلك فإن من التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج في الشريعة الإسلامية منع عضل الرجل موليته، والمقصود بعضلها هنا: هو ظلمها بمنع تزويجها بالكفء؛ لكون الأب هو المتسبب في تأخير زواجها، كأن يريد الأب راتب ابنته، أو أنه غير مقتنع بالخاطب المتقدم لخطبة ابنته، أو أنه يغالي في مهر ابنته، وقد تقدم لها الزوج المناسب ؛

وذلك لقوله تعالى : ﴿ وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُواْ بِبَعْضِ مَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ ﴾ (سورة النساء، الآية ١٩) .

ومعلوم أن هذا يدخل في دائرة التعسف في استعمال الحق ، والذي يعني : "مناقضة قصد الشارع في تصرف مأذون فيه شرعا بحسب الأصل" [٧١ ، ص ٨٧] .

فإن الشارع الحكيم أعطى الرجل الحق في أن يكون وليا على زواج المرأة باختيار الأحظى لها ، والأقرب لمصلحتها ، فإذا استعمل الأب هذا الحق بقصد الإضرار بها بتحقيق مأرب خاص به ، أو مكسب يتطلع إليه ، كان ذلك داخلا في أحد معايير هذه النظرية ، وهو قصد الإضرار بالغير .

وإذا لم يقصد الأب الإضرار بابنته ، ولكن فعله بمنعها من التزوج في السن المناسبة يؤدي إلى إلحاق الضرر بها ، وإن لم يقصده ، بحجة صغرها أو بحجة تعليمها أو أي حجة أخرى ، فإنه يعتبر متعسفا أيضا في استعمال حقه ، وهو الولاية على المرأة في تزويجها ، وهو داخل أيضا في المعيار الثاني من معايير التعسف في استعمال الحق ، وهو المعيار الموضوعي ، وهو أن لا يقصد الإضرار ، ولكن فعله يؤول إلى الضرر .

وليس من حق الأب أيضا أن يغالي بمهر ابنته ، وقد ألغت قوانين الأحوال الشخصية اعتبار مهر المثل تماما ، ولم يجعل للأب حق الاعتراض بسببه ؛ لأن المهر هو لإكرام المرأة ، وليس ثمنا لها ، فإن الزواج قائم على المكارمة ، لا المكايسة ، بخلاف البيع فإنه قائم على المكايسة.

المطلب الثالث عشر: محاربة انتشار البطالة بين الرجال [٦ ، ص ص ١٠٥-١٠٦]

إن من التدابير الشرعية التي تسهم في التقليل من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع القضاء على البطالة بين الرجال القادرين على العمل ، وتوفير العمل المناسب لهم ،

لتمكينهم من تحمل نفقات الزواج ، فالبطالة سبب من الأسباب الأساسية التي تجعل الشباب يعزفون عن الزواج ، فتيسير أسباب العمل المختلفة يعني تيسير طريق الزواج .

ومن التدابير الشرعية المتصلة بمحاربة البطالة التقليل من عمل المرأة في المجالات التي تزاحم فيها الرجل ؛ توفيرا لفرص العمل للرجال ؛ حتى يكونوا قادرين على تكوين أسرة عن طريق الزواج الشرعي .

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فقد اتضح من البحث المتقدم الأمور التالية :

١- تأخير الزواج ظاهرة تنتشر في المجتمع الإسلامي، وتعني : "بقاء الرجل أو المرأة بدون زواج بعد مضي السن المناسبة له عادة ؛ لسبب من الأسباب، مع حاجته إليه، ورغبته فيه أو امتناعه عنه".

٢- لتأخير الزواج آثار سلبية على المجتمع الإسلامي، ومنها آثار دينية مثل ضعف الوازع الديني، واقتصادية، وأخلاقية، وخلقية، ونفسية.

٣- لتأخير الزواج أسباب متعددة، تسهم في إيجادها، وانتشارها، ومنها: أسباب اقتصادية مثل غياب الدافع للهدف من العمل، واجتماعية مثل اختفاء الروابط الاجتماعية، ونفسية.

٤- وضع الإسلام جملة من التدابير الشرعية لمنع انتشار ظاهرة تأخير الزواج بين الرجال والنساء في المجتمع الإسلامي، ومن أهمها :

أ) الحث على الزواج ، والحض على تكثيره في المجتمع الإسلامي ، ومما يتصل بهذا التدبير: وجوب الزواج على الرجال الذين تتوق أنفسهم إليه ، مع خوفهم من الوقوع في الزنى .

ب) التحذير من المغالاة في المهور ، والحض على تيسيرها وتقليلها بكل وسيلة ممكنة.

جـ) للدولة دور بارز في الإسهام في تقليل المهور كسياسة عامة.

د) تسهم الجمعيات والمؤسسات الخيرية إسهاما كبيرا في الحث على الزواج ، وإيجاد التدابير الشرعية للتقليل من تأخيره ، ومنها الزواج الجماعي ، وإنشاء بنك للتزويج ، وغيرها .

هـ) تعدد الزوجات في الإسلام له أثر بالغ في محاربة ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي.

و) للدولة أن تتدخل لمنع التزوج من الأجنبيات إذا رأت أن ذلك يزيد من نسبة تأخير الزواج بين المسلمين .

ز) محاربة الفساد والتبرج وتوجيه الشباب والشابات للزواج.

حـ) محاربة الأفكار الخاطئة والمنحرفة التي تؤخر الزواج وتعيقه.

ط) منع عضل الأولياء لمولياتهن .

ي) محاربة البطالة .

المراجـــع

[١] الفيروزآبادي ، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط* . ط٢ . بيروت: مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٧م .

[٢] الزرقا، أحمد ابن الشيخ محمد . شرح *القواعد الفقهية* . ط٢. دمشق: دار القلم ، ١٩٨٩م.

[٣] الخطيب، حسين، ومحمد المعاني. "المحور الاجتماعي." *ندوة تكاليف الزواج في الأردن*، ٢٠٠٠م.

[٤] إلهي ، فضل. *التدابير الواقية من الزنا في الفقه الإسلامي*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي ، الرياض: مكتبة أسامة ، ١٩٨٣م .

[٥] كاخيا، طارق إسماعيل. *الزواج الإسلامي*. ط٣. د.م: نشر. محمد عفيف الزعبي ، ١٩٨٢م .

[٦] عقلة، محمد. *نظام الأسرة في الإسلام* . ط٢. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة، د.ت.

[٧] البخاري ، محمد بن إسماعيل . *الجامع الصحيح المختصر* . مراجعة : الدكتور مصطفى ديب البغا . بيروت: دار ابن كثير ، ١٩٨٧م .

[٨] القشيري، مسلم بن حجاج . *صحيح مسلم* . مراجعة : محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي ، ١٩٥٤م .

[٩] الغزالي، محمد بن محمد. *إحياء علوم الدين*. ط٢ . عمان: دار الفكر، ١٩٩٢م .

[١٠] الشاطبي ، إبراهيم بن موسى اللخمي . *الموافقات في أصول الشريعة* . شرح الشيخ عبد الله دراز . بيروت: دار المعرفة ، د.ت.

[١١] الحاكم ، محمد بن عبد الله . *المستدرك على الصحيحين* . تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٩٩٠م .

[١٢] الطبراني ، سليمان بن أحمد بن أيوب . *المعجم الأوسط* . تحقيق : الدكتور محمود الطحان. الرياض : مكتبة المعارف، ١٩٨٥م .

[١٣] البيهقي ، أحمد بن الحسين بن علي. *السنن الكبرى* . بيروت: دار المعرفة ، د.ت .

[١٤] ابن أبي شيبة . *المصنف* . ط١. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٩٩٥م .

[١٥] الهيثمي ، نور الدين علي بن أبي بكر . *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد . بتحرير الحافظين العراقي وابن حجر*. ط١. القاهرة : مكتبة القدسي ، ١٣٥١هـ .

[١٦] ابن كثير ، إسماعيل القرشي . *تفسير القرآن العظيم* . ط١. الرياض: مكتبة المعارف ، ١٩٨٧م .

[١٧] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط١١. بيروت: دار الشروق، ١٩٨٥م.

[١٨] الصنعاني، محمد بن إسماعيل الأمير. *سبل السلام شرح بلوغ الأحكام*. صححه: فواز أحمد أحمد زمرلي، وإبراهيم محمد الجمل. ط٣. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٧م.

[١٩] الشوكاني، محمد بن علي. *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار*. ط أخيرة. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، د.ت.

[٢٠] النسائي، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي بشرح السيوطي وحاشية السندي*. د.م.: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٢١] ابن ماجة، محمد بن يزيد القزويني. *سنن ابن ماجة*. ترتيب: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: *دار الفكر*، د.ت.

[٢٢] ابن حجر، أحمد بن علي. *التلخيص الحبير*. د.م.: مكتبة ابن تيمية، د.ت.

[٢٣] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن ابن ماجة*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٦م.

[٢٤] ابن حجر، أحمد بن علي. *فتح الباري* بشرح صحيح البخاري. تعليق الشيخ ابن باز، وترقيم: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٥] النووي، يحيى بن شرف الدين. *صحيح مسلم بشرح النووي*. د.م.: المكتبة المصرية، د.ت.

[٢٦] ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. *المغني*، بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٢٧] شهوان، رجب. "حكم الزواج في الشريعة الإسلامية." *مجلة كلية الدراسات الإسلامية العربية*، العدد الثالث، ١٩٩١م.

[٢٨] أفندي، داماد، عبد الله بن الشيخ محمد بن سليمان. *مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٢٩] الكاساني، أبو بكر بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. ط٢، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٢م.

[٣٠] الصاوي، أحمد بن محمد. *حاشية الصاوي على الشرح الصغير للدردير*، ومعه *تقريرات الدكتور مصطفى كمال وصفي*. مصر: دار المعارف، د.ت.

[٣١] ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. *المقنع*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٤٠٠هـ.

[٣٢] ابن مفلح ، إبراهيم بن محمد بن عبد الله . *المبدع شرح المقنع* . بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٩٨٠م .

[٣٣] ابن النجار ، محمد بن أحمد الفتوحي. *شرح منتهى الإرادات* . تحقيق : عبد الغني عبد الخالق، مصر: مكتبة دار العروبة ، د.ت .

[٣٤] ابن حزم الظاهري ، علي بن أحمد. *المحلى*. تحقيق: أحمد محمد شاكر. د.م.: دار الآفاق الجديدة ، د.ت.

[٣٥] الشربيني ، محمد . *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*. مصر : مطبعة مصطفى البابي الحلبي ، ١٩٩٥ م .

[٣٦] الرملي ، أحمد بن حمزة . *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج* ، ومعه *حاشية الشبراملسي*، و*حاشية المغربي* . ط. أخيرة . بيروت: دار الفكر ، ١٩٨٤م .

[٣٧] الشيرازي ، إبراهيم بن علي . *المهذب* . مصر: مطبعة عيسى البابي الحلبي ، د. ت .

[٣٨] ابن رشد ، محمد بن أحمد . *المقدمات الممهدات لبيان ما اقتضته المدونة من الأحكام الشرعيات* . ط١ . مصر: مطبعة دار السعادة ، د.ت .

[٣٩] ابن دقيق العيد . *إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام* . بيروت: دار الكتب العلمية ، د.ت.

[٤٠] ابن رشد ، محمد بن أحمد. *بداية المجتهد* . بيروت: دار الفكر ، د.ت .

[٤١] الدسوقي ، محمد عرفة . *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير* ، وبهامشه *تقريرات الشيخ عليش* . بيروت: دار الفكر ، د.ت .

[٤٢] النووي ، يحيى بن شرف . *روضة الطالبين وعمدة المفتين* . إشراف زهير الشاويش . ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي ، ١٩٨٥م .

[٤٣] المرداوي ، علي بن سليمان . *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف* . ط٢ . بيروت: دار إحياء التراث العربي ، ١٩٨٠م .

[٤٤] ابن الهمام ، محمد بن عبد الواحد . *شرح فتح القدير* . بيروت: دار الفكر ، د.ت.

[٤٥] ابن جزي ، محمد بن أحمد الكلبي. *القوانين الفقهية*. ط٢. دمشق: مكتبة أسامة بن زيد، د.ت .

[٤٦] البهوتي ، منصور بن يونس . *كشاف القناع عن متن الإقناع* . مكة المكرمة: طبع حكومة المملكة العربية السعودية، ١٣٩٤هـ .

[٤٧] الموصلي ، عبد الله بن محمود بن مودود. *الاختيار لتعليل المختار* . استامبول: دار الدعوة ، ١٩٨٧م .

[٤٨] الدردير ، أحمد بن محمد. *الشرح الكبير* . بيروت: دار الفكر ، د.ت .

[٤٩] ابن حنبل، الإمام أحمد . *المسند* ، مصر: مؤسسة قرطبة ،د.ت.

[٥٠] أبو داود ، سليمان بن الأشعث السجستاني . *سنن أبي داود* . بيروت: دار الفكر، د.ت .

[٥١] الترمذي ، محمد بن عيسى . *الجامع الصحيح* . تحقيق : أحمد شاكر . بيروت: دار إحياء التراث العربي ، د.ت .

[٥٢] ابن جزي، محمد بن أحمد الكلبي. *القوانين الفقهية*. ط٢. دمشق: مكتبة أسامة بن زيد ، د.ت .

[٥٣] ابن حبان ، محمد بن حبان التميمي. *صحيح ابن حبان*. تحقيق : شعيب الأرناؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة ، ١٩٩٣م .

[٥٤] الدارمي ، عبد الله بن عبد الرحمن . *سنن الدارمي* . مراجعة : فواز أحمد زمرلي ، وخالد السبع العلمي . بيروت: دار الكتاب العربي ، ١٩٨٧م .

[٥٥] البركتي ، محمد عميم الإحسان . *قواعد الفقه* . ط١. كراتشي : د.ن.، ١٩٨٧م .

[٥٦] الدريني ،فتحي محمد . *دراسات مقارنة في الفقه وأصوله* . ط٢ . بيروت: مؤسسة الرسالة ، د.ت .

[٥٧] الصنعاني، عبد الرزاق بن همام . *المصنف* . تحقيق : حبيب الرحمن الأعظمي . ط٢. بيروت: د.ن.، ١٩٨٣م

[٥٨] شبير، محمد عثمان . "الزكاة ورعاية الحاجات الأساسية". بحث منشور ضمن كتاب : *أبحاث فقهية في قضايا الزكاة المعاصرة* ، ط١ . عمان: دار النفائس ، ١٩٩٨م .

[٥٩] ابن عابدين ، محمد أمين . *حاشية رد المحتار المعروفة بحاشية ابن عابدين* . ط٢ . د.م.: دار الفكر ، ١٩٦٦م .

[٦٠] النووي ، يحيى بن شرف. *المجموع شرح المهذب* . بيروت: دار الفطر ، د.ت .

[٦١] ابن كثير ، إسماعيل القرشي . *البداية والنهاية* . دقق أصوله : الدكتور أحمد أبو ملحم ، والدكتور علي نجيب عطوي ، وآخران . ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٩٨٧م .

[٦٢] القرطبي . محمد بن أحمد الأنصاري . *الجامع لأحكام القرآن* . ط١. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٩٨٨م .

[٦٣] الجصاص، أحمد بن علي الرازي . *أحكام القرآن*. د.م.: مطبعة الأوقاف الإسلامية، سنة ١٣٣٨هـ.

[٦٤] الزحيلي، وهبة . *الفقه الإسلامي وأدلته*. ط٣. دمشق: دار الفكر، ١٩٨٩م .

[٦٥] قطب، سيد . *في ظلال القرآن* . ط١٠. بيروت: دار الشروق ، ١٩٨٥م .

[٦٦] الخرشي ، محمد بن عبدالله. شرح *مختصر خليل* ، وبهامشه *حاشية الشيخ علي العدوي* . ط٢ . القاهرة: المطبعة الأميرية ، ١٣٢٧هـ .

[٦٧] ابن قيم الجوزية ، محمد بن أبي بكر. *أحكام أهل الذمة*. حققه: الدكتور صبحي الصالح. ط٣. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٣م .

[٦٨] الطبري ، محمد بن جرير . *تاريخ الأمم والملوك* . بيروت: دار الفكر ، د.ت .

[٦٩] ابن منظور ، محمد بن مكرم. *لسان العرب* . بيروت: دار صادر ، د.ت .

[٧٠] ابن العربي، محمد بن عبد الله . *أحكام القرآن*. تحقيق: علي محمد البجاوي. بيروت: دار المعرفة، د.ت .

[٧١] الدريني، فتحي . *نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي* . ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م .

Islamic Precaution to Decrease the Spinster in Comparative Islamic Jurisprudence

Mohammed Khalid Mansour
Department of Jurisprudence, Al- Sharia College,
Jordan University, Jordan

(Received 26-1-1423H.; accepted for publication 8-1-1424H.)

Abstract. The spinster is one of the phenomena widespread in a Muslim society. This phenomenon caused from many reasons and the interaction that caused increased the SPINSTER imbalance in many fields: intellectual field, morality field, and sociability field, and psychology field in Islamic societies.
So, there needs to put much PRECAUTION to nullify this SPINSTER in society, and spreading marriage.
The paper aims to define this notion, and suggests suitable Islamic PRECAUTION with participation of individuals, government subsidiary, and charity to protect the Islamic society.

القسم الإنجليزي

"Arabic Section"

طرق حفظ القرآن الكريم

اقتراحات لتحسينها وتعلمها وتعليمها من وجهة نظر علم اللغة التطبيقي

محمد ياسين ألفي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/١١/٢٩هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٣/٧/٢٤هـ)

ملخـــص البحث. دأب كثير من المسلمين على حفظ القرآن الكريم منذ نزوله على محمد صلى الله عليه وسلم إلى يومنا هذا. وقد لعب الحفظ دوراً مهما في كثير من العبادات . وسأقدم في هذا البحث نتائج بعض الأبحاث التي تناولت طرق حفظ القرآن الكريم وتعلمها وتعليمها ، آملا أن يستفيد منها القارئ المسلم.

ومما سيتم مناقشته في هذا البحث :

- دور الحفظ التقليدي في دراسة القرآن الكريم.
- طرق الحفظ في المدارس الإسلامية المعاصرة .
- قضية الحفظ كطريقة للاستذكار.
- أهمية الدافعية والفهم وعلاقتهما بالحفظ.
- وسائل مساعدة في الحفظ مثل الربط والضبط.
- نمط حفظ مؤقت مع بعض التطبيقات الصفية الممكنة.

وأملنا أن تساعد مناقشة هذه الأمور المعلمين ومصممي المناهج للتأكيد على اتباع طرق الحفظ الجيدة. إن طلاب القرآن الكريم الذين يتلذذون بحفظه ، يمكنهم الإفادة من هذا البحث وإضافته إلى ما اعتادوا عليه من طرق للحفظ ، والحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها. نأمل أن يكون هذا البحث مفتاحا لبحوث أخرى في هذا الميدان ليفيد منها العلماء والمدرسون.

[10] Slavin, Robert E. *Educational Psychology: Theory and Practice*. 6th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
[11] Jacobs, John W., Dempsey, John V. and Salisbury, David F. "An Attention Reduction Training Model: Educational and Technological Applications." *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1, No. 4 (Summer 1990), 48-49.
[12] Norman, Donald A. *Memory and Attention: an Introduction to Human Information Processing*. New York: Wiley and Sons, Inc., 1976.
[13] Stevick, Earl W. *Memory, Meaning, and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1976.
[14] Ruch, Floyd L. and Zimbardo, Philip G. *Psychology and Life*. (8th ed.). Glenville, IL: Scott, Foresman and Co.,1971.
[15] Bin Abdulkhaliq, Abderrahman. *The Golden Rules for Memorizing the Holy Quran. Riyadh*, Saudi Arabia,1407.
[16] Revised and edited by The Presidency of Islamic Researches, IFTA, CALL and GUIDANCE, King Fahd Holy Quran Printing Complex.
[17] Koestler, Arthur. *The Act of Creation*. London: Hutchinson and Co., 1964.
[18] Naslund, Carol and Smolkin, Laura B. "Automaticity and Phonemic Representations: Perceptual and Cognitive Building Blocks for Reading." *Reading and Writing Quarterly*, 13, No. 2 (1997), 147-165.
[19] Hoover, Kenneth H. (Ed.) *The Professional Teacher' Handbook: A Guide for Improving Instruction in Today's Middle and Secondary School*. (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
[20] Leki, Illona. *Understanding ESL Writers : A Guide for Teachers*. Portsmouth, New Hampshire: Boynton/Cook Publishers HEINEMANN, 1992.
[21] Gray, Donald. "Mnemonics in the ESL/EFL Classroom." *The Language Teacher Online, 21.4*. http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/apr/mnemon.html
[22] Wang, Alvin Y. and Thomas, Margaret H. "Mnemonic Instruction and the Gifted Child." *Roeper Review*, 19, No. 2 (December, 1996), 104-105
[23] Bower, Gordon. (Ed.). *Human Memory: Basic Processes*. London: Academic Press, 1977.
[24] Wang, Alvin Y., Thomas, Margaret H. and Ouellette, J.A. "Keyword Mnemonic Retention of Second-Language Vocabulary Words." *Journal of Educational Psychology*, 4 (1992), 520-528
[25] Krinsky, Richard and Krinsky, Suzanne G. "The Peg-word Mnemonic Facilitates Immediate but Not Long-term Memory in Fifth-grade Children." *Contemporary Educational Psychology*, 19 (1994), 217-229.
[26] Buzan, Tony. *Use Your Head*. London: British Broadcasting Corporation, 1974.
[27] Intons-Peterson, Margaret Jean and Smyth, Mary M. "The Anatomy of Repertory Memory.". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, No. 3 (1987), 490-500.
[28] Carnine, Douglas. "Designing Practice Activities." *Journal of Learning Disabilities*, 22, No. 10 (December 1989), 603-607
[29] Al-Aqueedi, Saud Bin Ali Bin Mlaihan. *The Reality of Quranic Memorization for Secondary Level Students at Schools for Memorization Training for the Memorization of the Holy Quran*. An unpublished dissertation at King Saud University, 2002.
[30] Nyikos, Martha. "Memory Hooks and Other Mnemonic Devices: A Brief Overview for Language Teachers, 50-57." In: Westphal, Patricia B. (Ed.) *Meeting the Call for Excellence in the Foreign Language Classroom*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1985.
[31] Nyikos, Martha. "Prioritizing Student Learning: A Guide for Teachers." In: Strasheim, Lorraine. (Ed.). *Focus on the Foreign Language Learner: Priorities and Strategies*. Lincolnwood, IL: National Textbook, 1991.
[32] Chamot, Anna Uhl and O'Malley, J. Michael. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1994.
[33] Mind Tools – Memory Techniques – How Your Learning Styles Affect Your Use of Mnemonics. http://www.demon.co.uk/mindtool/mnemlsty.html
[34] Parkinson, Brian and Howell-Richardson, Christina. "Learner Diaries", 128-150. In: Brumfit, Christopher and Mitchell, Rosamond. (Eds.). *Research in the Language Classroom*. Devon: Modern English Publications in Association with the British Council, 1989.

throughout the memorization process because they will be able to understand and more deeply experience the mental processes they are applying. They will also be able to savor their ability to learn and sense their improvement as they go along, and hopefully, adjust their learning strategies and styles accordingly--thus making our schools and other Quranic institutions truly schools for training of the memorization of the Holy Quran. Further, when learners/memorizers of the Quran reach a high degree of skill in memorization techniques and their application, they could then go on to becoming excellent teachers themselves.

All of these suggestions for memorizing the Holy Quran require continuous and rigorous research studies, conducted not only on already-established practices but also on the promising ideas to be found in Islamic studies, psychology, educational psychology, applied linguistics, and whatever field that may be relevant. Supporting professional-level regional and international conferences on the memorization of the Quran is perhaps the first step in this direction. It is perhaps premature to come to any firm conclusions as to the particular techniques that are most suitable for the memorization of the Quran without years of application studies on Quran memorization itself. Allah's Book no doubt has, among other characteristics, its own specific characteristics in content, meaning, style, structure, language, and minor spelling differences that accordingly deserve a specific, well-designed model for reading and memorization. It is truly one of a kind text and should be treated only as such.

It is hoped that the information presented in this brief paper will serve as an aid to curriculum designers and open the door for further research into the topic of memorization so that scholars, teachers and learners can continue to build on the past. In the end, our desire is to help students carry out their job of memorization with greater efficiency and greater joy, making the Holy Quran a deep part of their personal awareness and grasping its fundamental meanings for a lifetime of devotion.

References

[1] Reigeluth, Charles M. and Garfinkle, Robert J. *Systemic Change in Education*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1994.

[2] Mageean, Bernard and Hai, Chunhua. "New Thinking on Automaticity and Memorisation." http://www.swin.edu.au/aare/98pap/mag98091.html

[3] http://clawww.lmu.edu/faculty/lswenson/Learning511/L14COGAP.html

[4] Higbee, K. L. "Some Motivational Aspects of Imagery Mnemonics." pp, 871-879. *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 70, 1990.

[5] Jones, Susan C. "Educational Memory Aids: Reviews of Cognitive Research." www.memoryaids.com/research.html

[6] Cook, Guy. "Repetition and Learning by Heart: An Aspect of Intimate Discourse, and Its Implications." *ELT Journal*, 48, No. 2 (April 1994), 133-141..

[7] Reigeluth, Charles M. "Basic Methods of Instruction." Material Written and produced by the author for R626 at Indiana University at Bloomington, 1996. (See also, the latest edition, 1998.)

[8] Salisbury, David F. "Cognitive Psychology and Its Implications for Designing Drill and Practice Programs for Computers." *Journal of Computer-Based Instruction*, 17, No. 1 (Winter 1990), 23-30.

[9] Rubin, David C. "Very Long-term Memory for Prose and Verse." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16 (1997), 611-621.

learning strategies has, according to Nyikos, been linked to successful performance: the more one is aware of the reasons for his or her behavior, the better the chance that person has of amending that behavior to suit his or her personal educational goals. Work with a diary in the memorization context can greatly enhance the student's opportunity to reflect on his or her thoughts about learning style and memorization.

One further point should be mentioned in connection with learning strategies and memorization. Just because an individual may not be consciously aware of his or her style of memorization does not mean that he or she has not developed a personal strategy or strategies that work. In this regard it is highly recommended that students and teachers both make an effort to bring these personal strategies to explicit awareness so that they can be identified, classified, analyzed and then made public so that the Muslim world can make use of its own rich tradition of memorization.

Conclusion

Memorization has traditionally played a crucial role in many of the religious practices of Islam. In this paper, the Islamic reader was introduced to several concepts in the literature on memorization that could assist the individuals interested in enhancing their ability to learn and teach the skill of memorizing the Hoy Quran. These processes include the following: high motivation on the part of the learners and the appreciation of the meaning of what is being memorized, the ability to read with automaticity, understanding the basics of memory mechanisms and employing them, knowing the causes of remembering and forgetting and using them fruitfully, learning and employing strategies and learning styles, and being aware of errors and how to deal with them--that is, how to decrease the frequency of their occurrence and, once they do occur, how to eliminate them.

It is the author's opinion that many of these theories should be incorporated into the existing framework of techniques for the memorization of the Quran so that the teacher's and student's role can be more effective and enjoyable. It is true that the ministry of education, which is in charge of the tremendously difficult task of memorization training in Saudi Arabia, should be commended for their efforts, including the investment of so much time and money; nevertheless, it is a painful reality that students quickly begin to forget what they learn by the end of their schooling. As a result, at the end of their 9 to 12 years of school life they graduate with a certificate that belies what they have truly assimilated. It is for this reason that it has been suggested in this paper that the appropriate teachers and administrative authorities begin the quest for elements in current studies on memorization that might supplement our current techniques. It is this author's deep conviction that though this task might be difficult, it is certainly attainable.

Training workshops, for example, in such sites as mosque madrassas, mahdharas, as well as schools and other centers for learning in the Muslim world, would be a good place to begin. In this way, learners will be more likely to enjoy their endeavor

mean on all other topics, including long verses, were below 5.9: "Students memorized least well...verses containing resembling verses" (29, p. 197).

As a result of this relative difficulty of Suras, it stands to reason that memorizes will make more errors when the Sura or passage is difficult than when it is easy. Moreover, it is common knowledge that there are individual variations from one individual to another in the number and type of error made on any learned or memorized material. Even with the same individual, there will be variations in errors, for example, according to the time and effort he/she pus into learning or memorizing the material. For this reason, the material assigned to be memorized has more to do with the content and difficulty of the material than the somewhat arbitrary designation of a page a day, which is perhaps sometimes done with the aim of completing the entire Quran within a certain time. There are certainly other methods of carrying out this goal.

Diary Work and the Personal Exploration and Expression of Learning Styles

Still another issue connects memorization and learning styles: **diary work.**[22] In recent years, it has come to the attention of researchers, teachers and even students themselves that diary work can be extremely valuable in helping learners to become aware of their thought processes. The usefulness of diary work was brought to the attention of the academic audience with Bailey's work in 1983, as Parkinson and Howell-Richardson have pointed out in their article, "Learner Diaries." According to Bailey, "[t]he diarist provides an account of his or her personal language learning history." Bailey indicates that a diary of this type can include many aspects of the learning process. Among them are: an "overt. . . comparison of [oneself] with other students; ... [e]motive responses to such comparisons ...including emotional responses to other students...; [t]he desire to outdo the other students...; emphasis on tests and grades, especially with reference to the other students...; [t]he desire to gain the teacher's approval...; [a]nxiety experienced during the language class, often after making errors on material [the author feels he/she] should have known..., withdrawal from the language-learning experience when the competition was overpowering" (34, p. 137). As one can see from these suggestions for the content of the diary, the possibilities for the diary are nearly endless in terms of its ability to offer the writer and the reader a documented record of the author's/memorizer's thoughts as related to his or her personal experience. "Personal experience" is truly an operative phrase here, since what is focused upon in the diary will always depend upon what is considered important for the author. As is well-known, learning styles differ greatly from individual to individual, and it is important for students to become aware of their own type of learning style since this will "enable [them] to become more autonomous, self-directed and responsible for developing their own. . . proficiency" (31, p. 25). Further, being cognizant of one's

---

[22] The following comments are taken for the most part from "Diary Work and the Memorization of the Holy Quran," 2002, forthcoming.

following: sources of errors, causes of errors, kinds of errors and correction of errors, two of which (sources and causes) will be exemplified here.[21] First, one source of error in connected with "erroneous learning," that is, learning something wrong in the first place and then attempting to correct that error in subsequent trials. For example, when you memorize something, you may add or omit a letter, a phrase, an entire verse or more, or you might likewise invert or "blend" one letter, word or phrase with another. Cause is also related to error, for example, when a person recites from memory, particularly at a fast speed, he/she sometimes will make a slip of the tongue, resulting in error. Among other causes are when an individual is too tired or too anxious, embarrassed or afraid of making mistakes in front of others. The environment can also have a negative influence on a person's ability to recite correctly, for example, when one is distracted by the sound of a cell phone, children's crying or laughter, etc. One's own mental state can play a role here as well. For example, if a person overly reacts emotionally to a passage, this may cause a momentary lapse in memory. Finally (although many other causes could be discussed), the relative difficulty of a passage for a particular individual, in terms of either structure or meaning, can also contribute to one's errors .

Error analysis has played a prominent role in the study of foreign language learning, since understanding the nature of a student's error can carry the teacher a long way down the road toward helping him/her with correction. As one scholar indicates *(Understanding ESL Writers)*, "ESL students make many sentence-level errors; many ESL students desire and expect correction for their errors. For teachers who intend to take on this task, it might help to know the source of some of these errors" (20, p. 108). Likewise with the memorization of the Holy Quran, it is common for students to want to have their errors corrected by a teacher who is qualified to do so; and familiarity with issues of error analysis and sources and causes of errors would greatly enhance the teacher's ability to deal with error.

It is common knowledge that memorizers of the Quran attest to the fact that some Suras or sections thereof are generally more difficult (or easier) to memorize than others. Reading specialists would also agree that reading passages can differ greatly in the degree of their difficulty or "readability." In fact, written material can actually be measured for structural, semantic, topical and stylistic ease or difficulty. This degree of readability can also be seen in the Quran. Al-Aqueedi asks: "What is the nature of the verses that students in the 3rd year, secondary school level for the memorization training for the memorization of the Quran either remember or forget" (29, p.194). He discovered that "short verses from short Suras were the ones that most students were able to memorize most easily [9.28 mean of correct responses on a test created to answer the question above]" (29, p.195). The next easiest for the students to remember, according to the study, were stories of the Prophets (peace be upon them), while the

---

[21] The interested person is recommended to go to the literature on this topic for further information, perhaps particularly in applied linguistics, which has a huge body of knowledge devoted to this issue.

(30, p. 56).[17] In order to achieve this, we need to analyze and test these techniques in the classroom: "General suspicion and misinformation about mnemonics need to be overcome. While we as teachers are constantly telling students that this or that material is important and that they should remember it, we generally do not tell them how to accomplish this" (21, p. 8 of 10). It is through the active use of mnemonics, and other memory mechanisms, however, that we are able to do this.[18]

Several other issues are related to the question of memorization. However, only some of these are going to be referred to in passing: first, **learning strategies and learning styles** and how to identify and teach them. These are significant for at least two reasons. First, "they enable students to become more autonomous, self-directed, and responsible for developing their own language proficiency" (31, p. 25). Second, "research has linked the use of appropriate learning strategies to successful language performance" (31, p. 25). These authors also indicate that effective learning strategies can be taught for use both in and outside the classroom" (31, p. 25-6). It seems then that active learners are better learners, and that these strategies can be learned and transferred to new tasks (32, p. 59-60).[19] Learning styles are also significant, for it has come to the understanding of researchers that the way in which people learn has a powerful effect on the sort of mnemonics they "should consider using to store information" (33, p. 1 of 3). Among these styles can be included the visual, the auditory and the kinesthetic. For example, it has been stated in an internet article, "How Your Learning Style Affects Your Use of Mnemonics," that [v]isual learners make up around 65% of the population...auditory learners make up about 30% of the population...[and] [k]inaesthetic learners make up around 5% of the population" (33, p.1-2 of 3). Of course, no one uses these styles exclusively, and there is usually significant overlap in learning styles" (33, p. 1 of 3). Keeping this in mind could greatly enhance the effectiveness of the use of mnemonics in memorizing the Holy Quran.

Error Analysis

Another issue important to memorization is **error analysis**, which we have dealt with at length in another paper.[20] This is particularly important for the memorizer since it is largely through the recognition and correction of errors that he or she will make the most progress. In the literature on this topic, error analysis is typically divided into the

[17] Further evidence for the possibility and efficacy of teaching memorization can be found in the following: Reigeluth, Charles M. Basic Methods of Instruction. Material written and produced by the author for R626 at Indiana University at Bloomington, 1996. (See also, the latest edition, 1998.) In that work, Professor Reigeluth sets forth what he terms a "module" for the instruction of memorization.

[18] It is interesting that Donald Gray points out that "[t]he subject of learning styles and strategies in ESL/EFL...touch peripherally upon the topic of mnemonics." He also points out that this link could be developed quite usefully. (See notes to article: Mnemonics in the ESL/EFL Classroom).

[19] See discussion on page 59-60 in The CALLA Handbook, 1994. This entire book is devoted to learning strategies and the way in which they can be taught.

[20] "Diary Work and the Memorization of the Holy Quran," 2002, forthcoming.

errors and less reliance on prompting cues. These methods are employed by experts, and as we saw from our discussion of learning strategies, they can be taught to novices. Another researcher (Carnine) indicates that information should be introduced cumulatively in order to avoid memory overload: "A preferred procedure is cumulative introduction, in which new pieces of information are introduced one at a time, after previously introduced information has been learned" (28, p. 603). He also points out that several studies support this finding. This implies that passages that are too long or perhaps too difficult may cause memory overload; shorter passages may be considered instead, especially when the passages are too difficult (students of the Quran are given one page a day regardless of difficulty). He also suggested that interference effects can be reduced by separating similar symbols (for example, "6 and 9, and b and d") by a time interval: "[t]hat interval allows the first symbol to be learned [well] so that the introduction of the similar symbol will be less disruptive;" that is, in order to thwart the negative effect of proactive, retroactive and interactive inhibitions (28, p. 604).

It is not enough for students to graduate from Quranic memorization schools with a high degree of skill, if fragmentary, in memorization: they have given us the prime years of their childhood and early adolescence--a total of 9 to 12 years. It is not fair to expect them to continually review the Quran and retain it for life by just telling them to keep reviewing it regularly (see Mauritanian model above). We know for a fact that a sizable number of them forget a large amount of the Quran. As Al-Aqueedi stated in a recent dissertation devoted to the topic of memorization training in Saudi Arabian secondary schools (Schools for Memorization Training for the Memorization of the Holy Quran), out of 85 students in the sample, only 4.7 percent (4 students) got 90 out of 100 on the test. Further, 67.1 percent of the entire sample (57 students out of the sample of 85) made low grades (60 or below). "These percentages and grades are themselves being circulated by the Ministry of Education and are being confirmed by the examiners" (29, p. 192).[16]

Rather than simply admonishing students to practice, learn and review, and blaming them or their parents for not heeding their advice, we should train them in a practical way so that they can develop the habit naturally. As a result, a larger number of graduates would cherish the value of the Quran and will want to continually review it. In order to achieve this, students should be taught memorization skills: "[e]xpecting students to perform well without giving them the tools they need is ludicrous. If we want our students to achieve quality in their studies, we must show them how to arrive efficiently at this goal. Instruction in mnemonics is but one creative way to help our students develop their linguistic and cognitive capacities with tools they already possess"

[16] Mr. Al-Aqueedi has pointed out in his dissertation that as many as 154 reasons and/or causes for remembering and forgetting have been stated by both students and teachers. This dissertation includes numerous details of the reality of the process of memorization of the Quran and is highly recommended to the interested reader.

(26, p. 57). Buzan likens this process to a snowball that "gets rapidly bigger the more it rolls and eventually continues rolling under its own momentum" (26, p. 57).

A Tentative Model and Possible Classroom Applications

Earlier in this paper we summarized, tentatively, some of the current memorization methodologies in Islamic schools, including the Saudi and Mauritanian models, and have mentioned the importance of bringing memorization techniques to the minds of learners rather then having them discover these techniques on their own through trial and error. There are a number of other international models as well, including those employed by learners whose mother tongue is not Arabic. Common among these models is the fact that learners are neither aware of, nor do they proficiently employ, elements and techniques that research has implied to be useful in the memorization of the Quran, such as reading with automaticity, knowledge of memorization mechanisms, knowledge of the causes of remembering and forgetting, and use of current technology such as computer software and applications from audio/visual techniques developed from studies in instructional systems technology . Since teachers are likewise too little aware of these aspects of memorization theory, learners are more often than not left on their own, memorizing mostly by trial and error--with the teacher's role almost limited to assigning passages to be memorized and testing their verbatim recall. What is needed is a tentative model for training in the memorization of the Quran that will be most helpful to the learner. For this, it is perhaps best to take as direct approach as possible to the training of memorization. As Slavin says, "[i]t is usually much more efficient (that is, it takes less time) to teach students skills or information directly than to let them make discoveries for themselves" (10, p. 15).

With regard to the search for a model for repertory memory, one research study was able to delineate a tentative model that incorporates certain characteristics, as follows: (a) excellent verbatim recall; (b) large chunk size; (c) use of major not minor grammatical breaks as landmarks; and (d) minimal interpassage interference (27, p. 499). Moreover, this research compared novices and experts and found that "experts might adopt more effective retrieval strategies than other groups of subjects... these retrieval strategies would be manifested in the pattern of ..., repetitions, times and errors" (27, p. 496). This means that "the high performance of the expert-rote subjects was accompanied by a high number of cuing repetitions" (27, p. 497). For the authors there was a significant difference between experts and novices concerning "the speed with which the experts retrieve and utter... passages" (27, p. 497). The authors found, on the other hand, that when errors were made they concerned mostly internal substitutions and not cross-passage interference. Finally, the authors found that novices relied on the experimenter for prompting cues more often than the experts, "whereas experts, more than novices, produced their non-cuing repetitions" (27, p. 497).

If anything, this research clearly indicates that there are better ways to rehearse and memorize passages, leading to faster retrieval and utterance of passages, with fewer

Needless to say, we all know from experience that the time needed for review of passages already mastered gradually decreases and therefore less and less review time is needed to maintain recall. Moreover, since there are so many minute details one needs to attend to in each passage to be memorized, review is especially needed. With every review act more attention is directed to details that were missed in the previous reviews. No one has so very emphatically emphasized the importance of review acts, in words as well as in actual practice, as the Prophet Muhammad (pbuh). It is interesting to note that he made use of his knowledge of the Bedouin's daily life and environment to make them aware of the importance of review practices when he said, in essence, "Keep reviewing this Quran for, I swear by Him in Whose hand is my soul, it is more fleeting than camels tied with their ropes." Muslim scholars and educators have never since stopped emphasizing review acts, suggesting all kinds of methods. But as stated in the introduction, most learners and memorizers do not seem to heed this advice. Being under the pressure of time-demanding lifestyles, learners today find it so difficult to follow this advice on their own after school.

Changes surely need to be made so that review practice requirements can be incorporated into the curriculum, making it a daily habit, just as prayers are. Of the hundreds of thousands of Quran memorizers that have graduated, most do not take advantage of the practice review act, and it is of course nearly impossible to do so on their own after the Quran has already "fleeted" from their memory.[15] According to Al-Aqueedi, 96.5 percent of the students that responded to one of the questionnaires for his dissertation study said that they did no review practice at all on a daily basis and claimed that this was the primary reason for forgetting. When the material has escaped the students' minds in this fashion, it becomes extremely difficult and requires a great deal of time to relearn it and include it into their already busy schedules. We ourselves (educators, curriculum designers) have to take responsibility for helping our learners while they are in school so that the review habit can be instilled into their daily activities.

The significance of review cannot be overstated. According to Buzan, for example, if a person does not carry out the act of review, "[e]ach time he approaches a new learning situation his recall of previous knowledge gained will be at a very low ebb, and the connections which should be made automatically will be missed. This will mean that his understanding of the new material will not be as complete as it could be, and that his efficiency and speed through the new material will also be less" (26, p. 57). If the student continues in this way, according to Buzan, it will result in general despair. On the other hand, however, the advantages of reviewing are enormous. Again; according to Buzan: "The more he maintains his current body of knowledge, the more he will be able to absorb and handle. When he studies, the expanding amount of knowledge at his command will enable him to digest new knowledge far more easily, each new piece of information being absorbed in the context of his existing store of relevant information"

[15] See page 201 of his dissertation.

relationship between learning, mastery and overlearning. In order to have mastery of something, for example, we have to learn it in the first place. Only then can we master it; however, it could be asserted that an act, memorization for example, does not reach the level of automaticity until it has been overlearned. Overlearning is going over the material again and again after the point of mastery. We have a gradation of awareness and of mastery then, from learning, through mastery to overlearning—and this can only be achieved, according to my experience, through repetition of the passage to be learned tens of times with no errors or hesitation whatsoever at an increasingly faster rate until a high degree of speed is achieved. (Typically, when an individual increases his/her speed of recitation, errors are made; when the recitation speed is increased in this way, however, the reciter should be able to recite the material without sacrificing accuracy.) It is necessary, then, to go over and over material before it can truly reach the level of overlearning and automaticity in the learner's mind. Mastery, then, is never sufficient unto itself. This should be clearly understood by students and strongly emphasized by teachers, who have the ability to instill this attitude in the minds of their students. It is recommended that this process be established as a standard for teachers in their instruction of the Quran.

If an individual does not go over the information just mastered, however, his or her ability to remember that passage decreases discouragingly fast. On the other hand, if after the point of mastery learners immediately go over that passage again and again--meaning overlearn it--they are likely to retain it in their long-term memory. This retention is enhanced even more, as it should be, when the learner continues to review the passage at a spaced review. In this way, the memorizer will have developed a firmer grasp of previously memorized material and will still have time to add new material to his/her repertoire. This practice should be carried out, without ceasing, if one is going to keep alive in his/her consciousness the huge amount of already assimilated scripture. This is what is meant in the literature as "continuous review" (8, p. 26). The two points relevant are, first, the new passage or pages must be mastered and overlearned before moving on to the following passage or pages. However, to help learners engrave these passages on their minds, they need to be reviewed periodically. When students leave school they should have memorized the material at a mastery level; this will help make it easier for them to apply the practiced techniques, overlearning and automaticity, indicated above in order to "space review" on their own regularly with great facility and enjoyment.

The Role of Time in the Memorization of the Quran: Spaced Review

The job of the memorizer does not end with the "simple" memorization of a passage, verse, chapter or entire text. His or her effort to commit the Quran to memory, and keep it there, can be considered a life-long process. It is in this sense that the concept of "spaced review" must be understood. Spaced review is a mechanism that may help the memorizer retain the part of the Quran that he or she has mastered; thus, reviewing significantly enhances retention.

Narratives and stories constitute two further mnemonic devices particularly relevant to Quranic memorization. There are so many stories in the Quran: whole Sura stories or parts of stories that are dispersed throughout. There are stories that are told in more than one Sura or several stories in a single Sura. Other mnemonic devices include **Loci and Spatial Positions**. It is very common to hear the advice that one should stick to a single edition of the Quran but often we are not told why. It is for this reason comforting that research supports that advice and explains the importance of doing so. Following this advice will help one's retention. Further, it is a surprisingly powerful mnemonic when one realizes that the very same page format [same number of lines, etc.] can act like diagrams or floor plans, one over the other, upon which thousands of words and verses are laid upon one another. Remembering the exact position of a passage then will greatly aid a person's memory of the phrase associated with that position. This also includes the relation of words and phrases to one another throughout the 604 pages of the Quran (as in the most popular edition in the world published in Medina in Saudi Arabia) [16]. A great many of these words can be visualized in the mind's eye--whether they are at the top or bottom of the page, or at the left or right margin, etc. Other terms of use are: **Key Words, Pegwords, Use of Mediators, Imagery, Organization, Categorization, Associations, Link, Serial and Free Recall, Visual and Auditory Techniques.**[13] These are just examples of the many topics that await us so that we can improve our study, memorization and understanding of the Quran.[14]

The Role of Practice in the Memorization of the Quran

Are there ways by which memorization can better place information in long-term memory? The response to this issue in the literature has been positive. First, studies imply that frequent repetition of a Quranic passage, newly assigned for memorization, several times a day and interspersed with other activities is better for retention. This is known as **distributed practice**. The other common practice, which is perhaps less effective, is **massed practice**: repeating a passage over and over until it becomes memorized in one session. The next common practice strategy suggests that memorizing a newly-assigned passage, divided into two or more parts, may be easier (10, p. 192) and faster--in other words, takes less time (13, p. 28-9). This is what is known as **part learning**. The opposite method is to try to master a new passage as a whole: this is called **crowding**.

An extremely important memorization strategy is called **overlearning**. We discussed above with reference to the work of Koestler how awareness is a matter of degree and that we carry out many of our daily acts on a more or less unconscious basis. We also indicated that automaticity comes with the ability to relegate much of our action to the unconscious level of awareness with practice. We can find a parallel in the

---

[13] We have dealt with this topic in greater detail in another paper, "Diary Work and the Memorization of the Holy Quran," 2002, forthcoming.

[14] As suggested throughout this paper, there are so many topics that invite exploration, such as the issue of memorization in the non-Arabic context.

It has been suggested, however, that mnemonics may have certain limitations. Slavin, for example, warned that "most of the research done on the use of mnemonic strategies have taken place under rather artificial, laboratory-like conditions, using materials that are thought to be especially appropriate for these strategies. Evaluations of actual classroom applications of these strategies show more mixed results and there are questions about the long-term retention of material learned by means of keyword. This attitude toward the qualification of the usefulness of mnemonics is repeated in the literature: "Consistent with most of the literature, learning and initial retention was superior for the keyword [a mnemonic device] subjects. However, these subjects forgot the new words at a much faster rate than the rote rehearsal control subjects and after a one week delay there was no significant difference in the number of words correctly recalled by each group" (24, p. 522).

Even though some of the literature seems to doubt the effectiveness of mnemonics for long-term memory use, it also seems to be true that the effectiveness of mnemonics can be enhanced if used in combination with other learning strategies. For example, Krinsky and Krinsky point out that strategies such as active rehearsal "may better subserve long-term memory" (25, p. 228). They also feel that "[v]arying mnemonic strategies along with active rehearsal strategies might be an even more fruitful avenue for future research with school children" (25, p. 228). Additionally, Wang and Thomas indicate, albeit in a study devoted to gifted children, that "extended practice using the keyword technique [for example] can minimize the long-term forgetting that would ordinarily occur with this strategy" (22, p. 105). As can be seen from these statements, it appears that it is not the limitations of mnemonics that should be focused on; rather, the researcher interested in helping the memorizer of the Quran should focus on the ways in which mnemonics can be made even more useful.

Weighing the pros and cons of this somewhat controversial issue and doing all the research it entails seem to be necessary if we are to perfect our memorization techniques of the Quran. At the very least we can abide by the injunction in Islam referred to earlier to do the best we can. Before we list below some of the mnemonic devices that the reader is likely to find useful, we must emphasize that the employment of most of these devices is directly helpful and relevant to the memorization of new Quranic or related materials. Moreover, due to the limitation of this paper, we will allude only in passing to several of these mnemonics that learners and memorizers may already apply in their learning practice. Here are some of these devices, with brief mention of the first two or three.

A Few Mnemonic Devices for the Memorizer of the Quran

The first two are **Rhyme and Rhythm**, which are deeply inherent and already built into the structure of the Holy Quran: at the beginning, at the end, and within verses. Both are required in reading and reciting the Quran aloud and are naturally employed at the same time by Muslims who read, rehearse and recite the Quran from memory.

fields, including the present author's field, applied linguistics. Donald Gray, for example, has stated that "[t]he general scientific consensus is that mnemonics, under certain conditions, are quite effective ways by which information can be stored and retrieved" (21, p. 2 of 10). He further indicates that the numerous empirical studies that have been carried out "show that when an individual learns new material, he or she is not just a passive recorder of associations, but an active participant who manipulates information according to various 'control processes' (memory strategies, or systems). These processes are contingent upon what is being studied, the personal experience of the learner, and the kind of work at hand" (21, p. 2 of 10).

What, then, are mnemonics and the benefits of a mnemonics system? According to an article on mnemonic instruction and the gifted child, mnemonic devices are "organized learning strategies designed to serve as memory aids" (22, p. 104). Devices such as keyword technique, method of loci, and the pegword technique "make learning efficient because they organize new information and make it more concrete" (23, p. 46). In other words, mnemonic devices make abstract, difficult-to-remember information easier to remember by associating them with the familiar, as can be seen with chunking and semantic organization.

Regarding the benefits of mnemonics, Norman asserts that mnemonics "reduce long, unrelated strings of material into short, related lists. . . and provide us with the rules and techniques for shortening the sequence that is to be learned and finding meaning, even where there appears to be none" (12, p. 153). How do these mnemonic devices or memory enhancement techniques help? According to Norman, again, "it appears that the organization important for efficient learning is of two forms. One corresponds to the organization that is used in human storage itself. The other corresponds to the organization of the material to be learned: chunking and categorization" (12, p. 154). Norman goes on to say that if we had to state rules for efficient memorization, they might include "small basic units, internal organization, external organization, depth of processing" (12, p. 154). It is true that these techniques increase the amount of material that is to be learned, "but not significantly more than simply brute force memorization by rehearsal... [especially with regards to the] many factors [that] may distort and weaken accurate memory" (12, p. 154). Norman also indicates that "these additions [of effort and material] may actually, amount to a decrease in the amount of actual material that must be learned [making it easier to recall]" (12, p. 153). We will never know what may be most useful to the memorizer of the Quran without looking into all of the memorization enhancement techniques and memory aids, alongside our accumulated methods: studying, analyzing, comparing, and applying them specifically to the memorization of the Quran itself and researching the results again and again.[12]

---

[12] Usually in psychology, so many experiments and studies are carried out, and in time improvements are made or faults are found. In this way, progress is made in an endless process of fine tuning.

The implication for learners embarking on the memorization of the Quran is loud and clear: ease, speed and reading skill are absolute prerequisites. Automaticity in the skill of reading is required for Quranic memorization for several reasons. Among these, according to Hoover, "it is imperative that first reactions be checked for accuracy. Incorrect responses are difficult to control" (19, p. 267). Hoover also points out that when something is incorrectly learned, "[r]elearning, if it becomes necessary, is always an extremely difficult task since the initial learning pattern becomes 'imprinted' in one's mind, and the skill is performed incorrectly from habit" (19, p. 268). This same idea is common in the field of applied linguistics and has been iterated by Ilona Leki, who believes that "[f]ossilized interlanguage forms are particularly difficult to alter" (20, p. 112). It is these kinds of errors, among others, that cause difficulty, frustration and boredom for the learners. Second, some limited variation (including the syntactic and semantic structures as well as Arabic writing specific to the Quran) in such areas as spelling and reading can cause enormous difficulty, especially for beginning readers, unless attended to. It is also because of this reason among others that all educators in Quranic memorization agree and emphasize that one-on-one methodology in learning and memorizing the Quran is essential. However, because this is often not feasible, automaticity in reading becomes an absolute must. The reader must be able to read at a very high level of automaticity so that he or she will not be dependent on his teacher. This in turn will free the teacher to help students who are experiencing difficulties in reading and other related skills such as *tajweed*.

Aids to the Memorization of the Quran: Mnemonics

Memorization is particularly difficult for exact texts of substantial passages; and memorization is also made difficult when it becomes a daily practice where the mind "gets bored and wonders what all the fuss is about... [it] seems a pointless exercise to the student" (12, p. 66)"--hence the significance of the concept of mnemonics. Some believe that repetition and practice seem to be the only methods useful for Quranic memorization and this is indeed true for many memorizers. This idea, concerning the increased facility of memorization and recitation with time and practice, has in fact become a kind of received knowledge among practitioners. We find, however, that some scholars "question the common notion that memory is simply a skill that improves with practice (12, p. 131)." Repetition and practice are certainly necessary, but they are not sufficient by themselves. What we need are ways to help us store and retrieve information, as cognitive psychology has long recognized: "Cognitive psychologists have taught us a lot about storing information in long-term memory. In fact, we know more about how information can be stored for easy retrieval than we do about almost any other aspect of learning. Unfortunately, what we know is usually not taught in the classroom" (5, p. 1 of 7). We do not want children to learn only through trial and error, and as Jones says, quoting Zellman, we should make it our "mission to teach [mnemonics] to the children in our lives" (5, p. 1 of 7).

The importance of mnemonics has received recognition from a wide range of

words themselves that we are attempting to inculcate in the student of the Quran as he or she progresses in understanding and in the ability to recall large sections of scripture.

Automaticity in Relation to the Memorization of the Holy Quran

Automaticity in relation to the memorization of the Quran, then, would be when an individual is able to recite the Quran from memory--with ease, fluency, accuracy and speed, and without any delay or hesitation. A classic example of automaticity occurs with regard to the memorization of the first Sura in the Quran, Sura 1: Al-*Fatiha*, which is made up of 31 words. A Muslim by the age of 50 years or so, who prays regularly, will have recited this Sura from memory literally many hundreds of thousands of times, approaching half a million times and beyond. In a matter of days automaticity regarding this Sura can be fully attained, whether reciting it aloud or silently from memory, meaning that reciting this Sura from memory is performed with little or no awareness, attention or cognitive effort. It also means that interference (interactive, proactive and retroactive inhibitions) almost never occurs. Most importantly, in terms of memorizing large sections of the Quran, it clearly means that when a memorizer of the Quran does attain a level of automaticity, and when due to the thousands of resembling verses or parts thereof, two or more resembling verses come to the mind of the memorizer at once, he or she chooses automatically, *with awareness this time*, the verse that fits the Sura he or she is reciting at the time or the location thereof.

Memorizing the Quran or part thereof to a level of automaticity explains how some memorizers can recite it from memory while walking, driving, dozing off and even waking from sleep. They then realize that they have been correctly reading part of the Quran while performing another task. This is called dual-task performance in the psychological literature, and as we saw with Koestler above, this level of automaticity allows the individual to perform various tasks at the same time without distraction. In terms of the present discussion, this level of automaticity would allow a prayer leader to recite without distraction. A prayer leader, for example, may be under severe strain and tension, not only because of the size of the group (he can reach as many as a million individuals or beyond) praying behind him, but because of the emotional build-up before and throughout prayers, especially in the month of Ramadan. These emotions stem from one's interaction with the meaning of the verses. There are of course other problems, for example, volunteers praying behind who may erroneously prompt the leader without invitation, thinking that the prayer leader had made a mistake. Occasionally other interruptions occur, children interrupting, time intervals required by the prayer ritual when the prayer leader has to stop his recitation and pick up again from where he left off, and so many distractions from our high tech world, such as watches beebing, cell phones ringing, etc. In spite of the need for automaticity, we find that neither our present curriculum in teaching, learning and memorization of the Quran, nor our continually changing time-demanding lifestyles, prepares our learners--nor does it lead to the automaticity level expected or required.

a continuous scale of gradations of degrees of awareness. There is a gradation in human awareness, then, from the level of relative unawareness as we carry out the act of breathing, for example, to the more aware level of "tying one's shoestrings to...humming a tune absentmindedly" and finally checking a column of figures and "checking it...after a mistake has been discovered...with great attention" (17, p. 154).

What is most significant for the present discussion, however, is the fact that our awareness, according to Koestler, "decreases and fades away with our increasing mastery of a skill exercised under monotonous conditions" (17, p. 155): "Mastery of the code and stability of environment are the two factors which lead to the formation of habit; and habit-formation is accompanied by a gradual dimming and darkening of the lights of awareness. On the other hand, we may regard this tendency towards the progressive automatization of skills as an act of mental parsimony; as a handing-down of the controls to lower levels in the hierarchy of nervous functions, enabling the higher levels to turn to more challenging tasks" (17, p. 155). This is indeed the goal that the memorizer of the Quran sets for him/herself: to be able to make the recitation of the Quran a habit by gradually relegating more and more material to the level of unconscious activity while he or she is simultaneously fully aware of the location and meaning of the verse he/she is reciting at the time.

This parsimony that Koestler talks about has found empirical support in recent scientific work. For example, it has been found that "[r]ecent neurological studies show that the brain becomes more efficient as a person becomes a skilled reader (Eden *et al.*, 1996). A beginning reader with serious learning disabilities uses both auditory and visual parts of the brain during reading, trying laboriously to sound out new words. In contrast, a skilled reader uses only a small, well-defined portion of the brain relating to visual processing" (10, p. 191). It is important to dwell on the relation between automaticity and reading for a moment, since it can be asserted that skilled memorization of the Quran begins with skilled reading of it. Indeed, this connection has come to the forefront of much discussion of automaticity today. For example, in "Automaticity and Phonemic Representations: Perceptual and Cognitive Building Blocks for Reading," Naslund and Smolkin have said that "[s]ince the popularization of the theory of **automaticity** as it pertains to reading (LaBerge & Samuels, 1974), 20 years of interdisciplinary theory building and research has led to increasingly specific descriptions of the automatic reading process...The speed, accuracy, and strength of phonemic representations in decoding text is now believed to be one of the special linguistic functions that best predicts success in becoming an efficient reader" (18, p. 147). In other words, theorists now believe that they have a better idea of what makes good readers good readers, and from the perspective of the current discussion, good reading can be the basis of accurate memorization. According to Salisbury, numerous studies have shown that "in reading, speedy and efficient word-recognition and word understanding is a critical prerequisite for successful reading and must become automatized before the reader is able to concentrate on such things as concepts and theme" (8, p. 24). And it is just this ability to focus on theme rather than merely on the

proactive inhibition. This is suggested when the Quran has been memorized short of the automaticity level, therefore allowing for interference and inhibitions to emerge and making memorization arduous and difficult.

Another factor which can interfere with Quranic memorization is **proactive inhibition**, which occurs when one or more already-mastered verses interferes with learning new, similar verses. We have discussed two factors thus far: retroactive and proactive inhibitions. Considering the vast number of similar verses in the Quran, the picture of memorization problems presented as either retroactive or proactive tends to oversimplify the situation in which the memorizer finds him/herself. It is for this reason that we might coin the term "**interactive**" inhibition, which occurs when memorizing a Quranic verse interferes with learning similar verses or interferes with already-learned verses *at the same time*. Thus it acts in both directions, before and after, simultaneously. It is a term that would be useful for further discussion of the factors that influence memorization of the Quran. We would like to emphasize that so long as Quranic memorization has not been carried out to the level of automaticity (or is not continually reviewed on a strict schedule), these factors of retroactive, proactive, and *especially* interactive inhibitions will always be annoyingly and at times unexplainably present for some memorizers.

Two other factors that can exercise an influence on the quality of one's memorization are **proactive facilitation**, which refers to the "[i]ncreased ability to learn new information due to the presence of previously acquired information," and **retroactive facilitation**, which refers to the [i]ncreased comprehension of previously learned information due to the acquisition of new information" (10, p. 190). Both of these are supposed to help increase rather than decrease the memorizer's ability. **Primacy effect** also can play a significant role. This is the tendency to memorize the first section or part of an assigned page more easily. There is also what is termed **recency effect**, which is the tendency to memorize the last part of the assigned page more easily. The implication for teaching Quran memorization is that an assigned passage should be relatively short for more difficult passages so that the middle part of the assignment can also be short. In this way, the difficulty of memorization will be reduced and errors will be less likely to occur because of the primacy or recency effects. This would also reduce the accumulation of one group of poorly memorized verses after another throughout the Quran.

Automaticity

A final point that we will discuss now is **automaticity**, and we will give special attention to this topic since it is probably the most important for our discussion of the memorization of the Quran. The most eloquent spokesperson on automaticity remains the British author Arthur Koestler. In his book, he likened conscious events to "light," and unconscious ones to "dark," following the terms of the German philosopher, Leibniz; and he stressed that awareness is a matter of degree: "[c]onscious and unconscious experiences do not belong to different compartments of the mind; they form

decisions concerning where chunks occur according to meaning, parts of an idea, and so forth. This is not always as easy to achieve as it might appear. Further, it is sometimes difficult to determine the number of chunks that should be assigned. Needless to say, this need for decision-making may be related to the size and number of chunks of information, the topic involved, as well as to the readability level of the passage being assigned and the mental and chronological age of the learner.

Remembering and Forgetting: the Systole and Diastole of Memorization

Commonly included in scientific discussions of memorization are the factors that can either facilitate or interfere with this process, factors that either help us to remember or forget what we are studying and attempting to commit to memory. Over the years, researchers have identified several factors that make it easier or more difficult to remember information. Some of these factors that are most relevant to Quranic memorization include, for example, **interference**, which happens when information gets mixed up with, or displaced by, other information in one's memory. This factor is one that is most deeply inherent and specific to the memorization of the Quran. Interference is such a deeply-rooted issue, so specific to the Quran, that scholars have never ceased writing about it. To date numerous books have been published on this topic. Salisbury provides the example of an experiment that illustrates the "large effect on learning which can be produced by interference" (8, p. 24). In that experiment, subjects learned, and memorized, successive lists of items. The more lists they learned, the less recall they had of previously learned lists, resulting in a decline in retention, from 70% for the first list to only 5% for the 35th and 36th lists, for example (8, p. 24-5). This seems to be true of retroactive, proactive and interactive inhibitions as well (see below), including of course Quranic memorization, as is well known.

Another factor that can influence the quality of one's memorization is **retroactive inhibition**, which occurs when previously learned information is interfered with or lost because it is mixed up with new and similar information, thus decreasing the ability to retain previously learned information. Since there are partial or identical resemblances[11] between a great many Quranic verses in the same Sura (chapter) and throughout the Quran, two implications seem to follow. On the one hand, students should master all of the passages assigned for memorization before they learn the following assigned passages. On the other hand, when similar verses come up in the following passages (some students fail to remember the previous and similar verse or verses, or mix them up with the newly learned verse or verses), this would be a good opportunity for the teacher to explain gradually the causes of remembering and forgetting--in this case, retroactive inhibition. The teacher also needs to point out the essential differences between verses, and students must practice contrasting and discriminating between the two verses as closely as their mental development allows. This means that they may have to compare and contrast similar verses whenever they are confused and affected by **retroactive or**

---

[11] The resemblances that are being referred to here concern the wording and not the meaning of the passages.

the index that provides him or her with all of the instances when that topic or story was mentioned. If you are interested in familiarizing yourself with the story of Joseph, for example, you need only consult the index and then study the passages for a unified overview of the chronologically presented events of the story. In this same way, the teacher of the Quran can call the attention of his/her students to a particular story so that the student can "chunk" the information and assimilate it in a holistic manner; or he or she can assist his/her student by continually relating fragments of stories of the prophets (peace be upon them), say, to the original context or event in which they occurred. It is common practice in many memorization schools to have students memorize a page a day. This is perhaps done as a matter of convenience; however, it is far better to have students work on material that is organized according to meaningful chunks, taking readability (relative ease or difficulty of material) into consideration.

It is fairly well-known now that one's short-term memory has the ability to hold only a discrete amount of information. For example, according to George Miller, "one's working memory' has a limit of 7 +/- 2 items. In other words, you can only productively work on memorization up to about seven items at a time. Much subsequent research has shown that learning proceeds more easily if a large list is divided into chunks of about 5-7 items and each chunk is mastered before the next chunk is taken on" (7, p. 25). This idea of chunking suggests that when learners of the Quran begin to memorize a new group or "chunk" of verses, they should repeat a certain number of related words, phrases, and ideas over and over until they master them and commit them to memory; then they can proceed to the next chunk or chunks according to the length and difficulty of the material to be memorized.

One sometimes encounters of course a single letter verse in the Quran, meaning a verse that is only one letter long, or two or several-letter verses, up to five. Likewise, there exist one, two or several-word-long lines or verses. While it is relatively easy to master a single letter or a one-line verse, it is obviously more difficult to master a page-long verse of several lines. That is, as the length of verses increases, mastering and memorizing them becomes gradually more and more difficult, requiring more and more time. This is why the idea of chunking—combining words, phrases, verses, ideas, stories about some prophets (peace be upon them all) or other topics according to meaningful relationships--should be studied in terms of its applicability to Quranic memorization.

Curriculum designers can benefit a great deal from employing the idea of chunking to help memorizers, students and teachers of the Quran to organize the meaning of the passages that are being memorized. It is necessary to memorize passages from the Quran as they actually appear in the text. There are ways to employ the idea of chunking, however, despite this. If the ideas in a story, for example, the life story of Moses (pbuh) are spread throughout the Quran, the teacher should always help the memorizers by supplying the students with the "contexts" of what they are memorizing and to place the events of a story in the correct mental context. Since the Quran is not always divided according to topics, curriculum designers and teachers should make

Chunking and the Importance of Organizing the Passages to be Memorized

It is a traditional idea in the history of discussions on memorization that it is of great benefit to the memorizer to be able to organize, in some coherent fashion, the material that he or she is attempting to commit to memory. Chunking ("[c]ombinations of items and relationships make possible what have come to be called 'chunks'" (13, p. 16)) is a term that is commonly used in the literature today to embody such a concept and this is certainly one of the most useful tools for the memorizer of the Quran. An excellent example of this has been presented by Slavin in his book on educational psychology (10, p. 178-9). In that book, he suggested how difficult it would be to memorize the following list:

flour	orange juice	pepper	mustard
soda pop	parsley	cake	butter
relish	mayonnaise	oregano	canned tomatoes
potatoes	milk	lettuce	syrup
hamburger	hot dogs	eggs	onions
tomato paste	apples	spaghetti	buns

Rather than attempting to memorize the items in this helter-skelter list, it would of course be much easier if they were organized according to a familiar and understandable organization, as in the following:

BREAKFAST	**LUNCH**	**DINNER**
Pancakes:	Hot Dogs:	Spaghetti:
Flour	Hot dogs	Spaghetti
Milk	Buns	Onions
Eggs	Relish	Hamburger
Butter	Mustard	Canned tomatoes
Syrup		Tomato paste
	Potato salad:	Oregano
	Potatoes	Pepper
	Mayonnaise	
	Parsley	Salad: Lettuce
	Beverage: Soda pop	
	Dessert: Apple	Beverage: Milk
		Dessert: Cake

The lesson for the memorizer of the Quran, and for the person helping someone to memorize the Quran such as the curriculum designer, is obvious: by organizing information into familiar patterns, the learner "need maintain only a few bits of information in [his] working memory [that is, one's short-term memory]" (10, p. 178-9). For example, in "The Holy Quran: English translation of the meanings and commentary," *de facto* chunking takes place in that the reader is given a list of topics in

conclusion is significant for the present discussion, for they indicate that "[t]here might be a form of deep memorisation in which meaning plays a key part" (2, p. 17 of 19).

Charles Reigeluth, another prominent figure in the field of learning, also points out the importance of meaning in relation to learning. According to him, one of the major kinds of cognitive theory regarding learning is "schema theory." This theory proposes that "when *new* [emphasis is author's] knowledge is encoded, it is organized into schemas, which are networks of related pieces of knowledge. . . But more importantly for the instructional purposes, specific elements of the invariant task can often be learned, or more accurately, *retrieved* (emphasis is author's), more easily by relating them to certain carefully selected prior knowledge, especially meaningful knowledge" (7, p. 9 in 2nd edition).

As we can see from the above authors, learning and memorization can be more effectively carried out when those activities are closely tied to the meaning of that which is being studied and memorized. In other words, "meaningful material is easier to learn and recall" (14, p. 251). In fact, the subordination of memorization to meaning can be seen in the Quran itself. For example, in verse 29 of the 38th Sura, it is said that "[Here is] is a Book which we have sent down unto thee, full of blessings, that they may *meditate* [emphasis mine] on its Signs, and that men of understanding may receive admonition." It is implied in this that the blessings that are contained in the Quran will be open to the person who meditates properly upon the signs that have been given--a person with understanding. Finally, Abdurrahman Bin Abdelkhaliq has characterized rule number 6 in The Golden Rules for Memorizing the Holy Quran (1407) in the following way, saying that "Understanding is the Road to Memorization" (15, p. 6).

Mention should be made of the differences between memorization in contexts where the Arabic language is natively spoken versus countries where it is not. In countries such as Mauritania, Indonesia and all other countries where Arabic is not the native tongue memorizers have no choice but to employ pure rote memorization. This is not an optimal situation for those who desire the spiritual understanding that the Holy Quran can provide; however, Quranic and memorization scholars owe it to these individuals to find ways to make their efforts more economical and ways that will eventually lead to this understanding. On the other hand, there are some advocates of the idea that those who are attempting to memorize the Quran in these non-Arabic and rote-memorization contexts should be used as models for the possibilities for the memorization of the Quran on the part of native Arabic speakers. This, in the opinion of the present author, should not be encouraged; in fact, it is, as mentioned at the outset of this paper, that one of the main theses of this paper is the fact that "meaning" is the alpha and omega of the study of the Quran, and this includes its memorization. The Holy Quran is a bounty of spiritual understanding, and it is through the blending of memorization and understanding that this knowledge will come to the minds of serious students.

to be successful. For example, the memorizer, whatever his/her age or station in life, needs a great deal of time, patience, persistence, mental struggle, knowledge and understanding of the methodologies related to memorization in order to achieve a motivation that is rooted in a deep spiritual understanding. It should be made crystal clear in the mind of the learner/memorizer that the intrinsic type of motivation, in the end, is the only kind of memorization that leads to true success. This should and can be instilled in the minds of all learners, beginning at an early age. There is no place for showing off in the memorization of the Quran, and if a person witnesses an individual who seems to place too much emphasis on his/her ability to recite the Quran from memory, that individual should be regarded with patience until he or she comes to a recognition of the significance of spiritual understanding. By the same token, the individual who succumbs to such feelings should also regard him/herself with patience and realize that it is a passing phenomenon and should merely continue to struggle on the spiritual path.

The Importance of Meaning in the Enhancement of the Memorization Process

Although motivation is significant in relation to memorization specifically and to learning generally, the important role that meaning plays in memorization cannot be stressed too highly. Indeed, the role that motivation plays regarding memorization has at times even been made subordinate to the role of meaning. In fact, one of the most famous scholars in the field of applied linguistics (Stevick in *Memory, Meaning and Method*) goes so far as to indicate that "Memory is a byproduct of Meaning " (13, p. 160). In other words, while accurate and automatic rote memorization may be an inherent and essential part of some disciplines, meaning and understanding of the material being memorized play an equally essential part in the mechanical act of memorization itself, especially at its early stages when new information is being instilled deep into short-term memory and later on in the long-term memory.

Here, once again, research can add to the wisdom with which we approach memorization of the holy scriptures of the Quran. Ultimately, the texts of the Holy Quran are memorized in order to broaden the spiritual life of the reader. In this sense, memorization without understanding would fall short of true spiritual understanding and profit. For this reason, according to theorists, it is not the "more usual lexical or linguistic sense of `meaning'" that needs to be emphasized; rather, it is the "personal, psychological, `deep' kind of meaning... [which] has received only passing mention" (13, p. 47-8) that requires emphasis.

When a person is deeply engaged with the meaning of what he/she is attempting to memorize, his/her motivation will be stronger. Mageean and Hai, cited earlier in the paper, for example, link rote learning, memorization and meaning. According to them, "[t]he intention to remember may bring about rote memory; the intention to understand may result in incidental deep memory; and the intention both to understand and memorise may produce intentional deep memory" (2, p.16 of 19). The author's

Motivation as Given in the Process of Memorization

It is appropriate to begin our quest for memorization techniques that are suitable for the Muslim memorizer by looking at a concept that is central to memorization and learning in general: motivation. In fact, according to some, it is impossible to deal adequately with the topic of memorization without dealing with the topic of motivation, for "[w]ithout continued, high motivation on the part of the subject, training may become unduly long and arduous. For example, what good is training word recognition skills using ART techniques if, in the final analysis, the learner comes to hate reading?" (11, p. 49). Emphasizing motivation, Norman says that "a subject must have that mysterious something called `intent to learn'. Given this intention, the act follows by a steady, slow heave of the will" (12, p. 133). There is no doubt that high motivation, directing a strong will, is an absolute must before attempting this great endeavor of memorizing the Quran.

According to the literature, there are basically two kinds of motivation and incentives for learning that psychologists, educational psychologists, and applied linguists often discuss in relation to learning and memorization. The first is **extrinsic or instrumental motivation**, which is satisfied by praise, rewards, feedback, grades or recognition: "It may also refer to the desire for a toy, a coin [money], or a piece of candy which someone has promised as a reward for satisfactory performance" (13, p. 48). The second kind of motivation is **intrinsic, or integral incentive**, which is the motivational value and usefulness of the content itself--it is an activity that people enjoy and find motivating (10, p. 378).

The extrinsic type of motivation has always been employed to motivate learners to memorize the Quran (for example, presents or awards are typically given for achievement), but has been recognized and acknowledged as interim and temporary. Literally thousands of schools and local, regional and international competitions are regularly held where rewards of all kinds, such as certificates, money, and gifts, are offered to competitors. It is not realistic to think that intrinsic motivation alone will keep children or even all adults motivated; however, neither Muslim scholars nor teachers have ever compromised the latter, the intrinsic incentive, in the least. Every scholar has emphasized one and only one specific intrinsic incentive: that Muslims have always to keep at the forefront of their minds total and sincere devotion and purity of faith. This deep intrinsic psychological incentive, however, takes a great deal of time and skill on the part of teachers, scholars and educators to instill in the mind of the learner. Moreover, fluctuations between intrinsic and extrinsic incentives are expected and accepted until the intrinsic is eventually achieved.

In the final analysis, the motivation of the memorizer of the Quran should be intrinsic, not extrinsic. It is true that in the early stages of memorization and perhaps with younger memorizers, extrinsic motivation in the form of rewards, as mentioned above, can play a useful role. But regardless of whether the individual is young or old, a great deal of inner qualities have to be brought to bear on the act of memorization for it

the higher educational goal of critical thinking" (5, p. 2 of 7).

Muslims, too, have accumulated rich experience and practical ideas from the very long application of Quran memorization that has been handed down from generation to generation. Learning to read the Quran to the level of automaticity, using memory aids in order to make memorization less difficult and demanding, and more efficient and enjoyable has always been a vital part of our tradition. Second, memorization of the Quran, including work in Islamic and other disciplines, is a skill that will help scholars and students achieve the foundation for other higher order scholarly work and understanding. The prophet (pbuh) says, in essence, that wisdom is something that is ever sought after, and one should take it wherever one finds it. In this sense, it is to our benefit to take advantage of the rich material available from research that can help us support and confirm our already rich tradition of memorization techniques. The Prophet (pbuh) also says, in essence, that when you do something you should try your best to perfect it. Therefore, it is strongly suggested that we first survey the vast research on memorization from scientific study and choose with great care the salient methodologies that are relevant to our religious goals. In this way, a student's important job of memorization can be carried out with greater efficiency and greater joy, and fundamental meanings can be grasped for a lifetime of devotion.

Because studies have been conducted extensively under lab conditions, we have to be very careful as to what results would actually be suitable for Quran memorization. "While memory for discourse has been studied extensively under lab conditions, there are very few systematic data on retention intervals longer than those convenient for lab study" (9, p. 611). Moreover, what we need is research on Quranic memorization itself for at least two reasons. In the first place, we need to draw upon this research in order to confirm the day to day practices we have been doing for years so that we can be certain we are doing the right thing. Knowing whether one is doing the right thing or not, at least in terms of learning, is not always so obvious. According to Slavin, for example, "[t]he goal of research in educational psychology is to carefully examine obvious as well as less than obvious questions, using objective methods to test ideas about the factors that contribute to learning" (10, p. 12).

According to Slavin, however, we must always take a common sense approach to the use of research. We need, for example, to keep in mind that "no theory, no research, no book can tell teachers what to do in a given situation" (10, p. 15). What we need to do is to carry out our own research on the memorization of the Quran and use "objective methods to test ideas about the factors that contribute to [its] learning" (10, p. 12). Second, we need to continue to search for feasible solutions for Quranic memorization problems that are compatible with today's time-demanding lifestyles and which can fine-tune our current practices. For this reason, among others, research and the application of that research is of the utmost importance.

These activities are followed rigorously until they graduate two to three years later when they will have memorized the entire Quran.

On the Idea of Memorization as a Method of Study

As we can see from the discussion of actual practices of memorization of the Quran in the world today, there is an apparent need for more specific training in memorization techniques, and for some of these techniques we may profitably look to the scientific tradition for assistance. It is interesting that even in scientific study the value given to a certain methodology can be cyclic. For example, for years the area of memorization was looked down upon, only later to be resurrected and placed once again into the repertoire of learning theories. Mageean and Hai, in "New Thinking on Automaticity and Memorization," for example, have pointed out that traditionally, "[r]eady, fluent, accurate and automatic performance of certain tasks has...been regarded as important in educational outcomes, though in recent decades the critics of an emphasis upon such outcomes have been very influential" (2, p. 1 of 19).

Consequently, many of the most up-to-date education and educational psychology books have entire chapters on memorization and memorization teaching, in addition to the hundreds of books and articles written on memory enhancement.[10] Included in this research has been the connection between mnemonics and a wide range of other fields, such as chemistry, biology, etc. For example, in an internet article entitled "Cognitive Applications," the author refers to a statement by Higbee, indicating that "[r]esearch has shown that a wide range of mnemonics can be used effectively by a wide range of people on a wide range of topics" (3 and 4, p. 871). Further, in "Educational Memory Aids: Review of Cognitive Research," Susan C. Jones speaks of the importance of memorization. She quotes O'Neil, who says that "memorizing basic facts is often essential... [t]he learning of facts and procedures is a legitimate and important part of a student's education" (5, p. 1 of 7). Jones goes on in her article to quote 45 teachers from a variety of disciplines on the importance of memorization (5, p. 3-7).

Finally, due to the importance currently accorded to memorization there are now suggestions from specialists in some fields to incorporate memorization techniques and methods into the curriculum (see Cook [6], 1994; Reigeluth [7], 1996,1998; and Salisbury [8], 1990). According to Salisbury, in an article devoted to drill practice and the computer (although he claims that what he says in the article applies equally well to other disciplines, such as medicine, geography, etc.), most specialists agree that "[c]ertain critical subskills must not only be well learned but overlearned, and through practice, be brought to a state of automaticity" (8, p. 24). The operative word here is automaticity, since "students should have attained automaticity on component subskills before going on to more sophisticated superordinate skills" (8, p. 24). In this way, "students can concentrate on

---

[10] See, for example, *Educational Psychology: Theory and Practice* (10) by Robert E. Slavin, 2000, for an excellent survey of current research, p.535-574.

automaticity and is often acquired at home before joining *mahdharahs*. Then they write on their own portable wooden chalkboards of different sizes, read what is written for them by their teacher or what they have written themselves, rehearse it, memorize it and recite it to one another and to their teacher over and over again until they have learned it verbatim. This is what they do every day with every new passage of varied length according to their level.

Then they overlearn these new passages to the point of automaticity by repeating them over and over again, close to a hundred times or beyond. This typically leads to high fluency, accuracy, speed and automaticity with little or no understanding or awareness. Next this "new" passage is scheduled into a gradually spaced review plan incorporating the newly-added passages. This tablet is divided into four sections, two sections on each side, so that on the first day section one is filled up with a new passage and memorized.[8] The second day another new passage is written on the second section and memorized. This process is continued until, by the fifth day, the passage written on section one has to be erased to allow for a new passage to be written and memorized. However, by this time the erased passage is on its way to being engraved relatively permanently on the mind. Review practices still go on, although at a further spaced time. This is what they do in essence day in and day out, every school day for 2 hours or more on all previously memorized parts of the Quran. By the time they graduate, that is, have memorized the entire Quran, it will most likely be stored for life for easy retrieval. This process is also enhanced by testing the student on what they have memorized at least twice a week. (There are certain exceptions to this outline of behavior, but generally this is what takes place.)

All of this is done on a truly one-to-one basis. These children, as is their teacher, are totally devoted to the memorization of the Holy Quran, at least to the extent to which they are able at that stage of mental and emotional development. They do not have other obligations, other subject matters or other time-demanding activities that will interfere with this never-ceasing effort of memorization. In fact, it could be stated that much of the success of the memorization of the Quran in Mauritania can be attributed to what we might for lack of a better term call "culture," since the memorization of the Quran is such a deep part of the daily lives of the people who live there.[9] For example, competition is so high among students as to how much, how fast and how well they are able to commit passages of the Quran to memory. Additionally, many competitive techniques are employed to encourage learners to memorize, such as games related to the location and resemblance of a particular verse. For example, a verse might be given to a student and the student then has to remember the verse that comes either after or before it.

---

[8] As students progress in their proficiency, the tablet is divided into two sections instead of four; in this way, the students are responsible for an entire page one day, the opposite side (page) of the tablet the next, and on the third day they would then have erased the first "page" and gone on to new material.

[9] It is common in Mauritania, for example, to see individuals walking on the street or riding busses reviewing passages from the Quran quietly to themselves.

assigned each school day to students, usually a whole page from a specific edition of the Quran.[6] The passage is read to them by the teacher or is played from a cassette recorder a number of times, and in turn is re-read by several students and then corrected by the teacher. This is done to make certain that the students are able to read the passage reasonably well when they leave class. This does not ensure that all of the students have really got the text right, however, since only a few students can be focused on during the time allowed to the teacher in a typical 45 minute class period.[7]

Following this introduction of the text, students are left with the entire responsibility of repeating the page or assignment verbatim and then reciting it to the teacher the following day one by one. They are prompted or given correct answers if they have trouble, are graded on their work, and then are assigned further texts from the Quran to be memorized one school day after another. The students then are tested a number of times during the school term and at the end of it are tested on the entire amount of work that they have done during the semester. In essence, although the teacher may make some recommendations as to how students should memorize the assigned passage, his or her essential role is to assign passages, read them and make sure that several students have read them reasonably well, listen to their recitation, and to grade and finally test them at certain intervals during the semester and at the end of it when the students are able to demonstrate their overall grasp of the material; and then, on with a new set of Quranic chapters (Suras) for the following term and so on until the entire Quran is learned.

As we can see from this characterization of the memorization methodology that is currently employed in memorizing the Quran in most of the Islamic world (some variations will occur), there is very little actual memorization training done at all. Rather, students themselves are given the entire responsibility for devising ways, often through trial and error, to satisfy the requirements for memorization given by their instructors.

The Mauritanian Model

At this point it is appropriate to mention some related characteristics of reading, rehearsing, mastering, overlearning and achieving automaticity in yet another model known as the Mauritanian model. In Mauritania, children as young as 4 to 6 years spend as many as 10 to 12 hours in *mahdharahs* (a "university" for all ages and all "arts") engaged in a number of activities related to Quranic memorization and some Islamic and Arabic language disciplines. These children first master the basic skill of reading, albeit often without understanding what they are reading because Arabic is not their mother tongue and because of their young age. Their reading skill is practiced to a high level of

[6] Revised and edited by The Presidency of Islamic Researches, IFTA, CALL and GUIDANCE, King Fahd Holy Quran Printing Complex, Madinah.

[7] Even within this time other activities detract from the teacher's duties, such as classroom management, taking role, etc.

updated as perceived needs arise; this is not so, however, with the curriculum for the memorization of the Quran. These methodologies no longer seem to be fully compatible with today's information age, as educator Charles M. Reigeluth has suggested in his article: "The Imperative for Systematic Change." When we look at the ways society is changing as we evolve more deeply into the information age, we can see trends in the workplace, the family, and decision-making systems. From those changes, we can identify new features that an information-age educational system should have to meet the needs of society. Unfortunately, educators are not taking this kind of needs-based, systems-design approach to improving education. Without such an approach, we will almost certainly be condemned to a system that does not meet society's needs (1, p. 10).

It is ironic that despite the universal recognition of the importance of memorization to Islam, memorization has not been treated scientifically, which would certainly add to the experience of memorizers, school teachers, university educators and religious scholars (1, p. 10). The experience of those groups, from generation to generation, has formed the essence of present day memorization methodology and practice, and this practice, combined with the latest information and memory aid techniques that experts in the field of memory enhancement suggest, will certainly help the memorization of the Holy Quran to continue to flourish. How one should go about memorizing the Quran has become an ever recurring and persistent question in the mind of anyone attempting to commit passages of the Quran to memory. And once the Quran or parts of the Quran are memorized, how is this information to be retrieved at will? These are some of the questions that will be addressed below.

Two Models of Memorization Methodology in Contemporary Islamic Schools

Before discussing these questions, however, let us take a closer look at how memorization is approached in these schools, for it is an objective view of current memorization methodologies that will enable us to pinpoint areas in the curricula of these schools that could take advantage of the vast research on memorization that has been carried out. It should be remembered, however, that no model is complete, and it is the responsibility of the researcher and instructor of memorization to look for what is best in any models studied.

The Saudi Model

First, in Saudi Arabia and the great majority of Islamic schools elsewhere in the world, schools devoted to memorization of the Holy Quran are called "schools for training for the memorization of the Holy Quran."[5] What takes place in these schools that follow the Saudi "model," so to speak, essentially is that part of the Quran is

---

[5] In Egypt, in Azhar University, a handout describing the curriculum for the year 1999-2000 is called "Curriculum for the Memorization of the Holy Quran assigned for the elementary level." This might be a more suitable name, as it more accurately describes what actually takes place in the schools since there is no indication of training.

classroom applications of the ideas presented in this paper, including a discussion of learning strategies, learning styles, and error analysis. One of the underlying themes of this paper is the idea that the more the student and teacher are aware of the reasons for their memorization activities, the more economical and pleasurable those activities will be.

The traditional role of memorization in the study of the Holy Quran and the possibilities of change

The memorization of the Holy Quran is as old as the inception of Islam: several years before the Hijra (lunar year of 1421), when the Quran was first revealed to the Prophet Muhammad (peace be upon him--from this point in the essay *pbuh* will be used for this phrase). Memorization has continued to play a vital role in some of the religious practices of Islam, and memorization of the Holy Quran will always be a requirement of our daily worship practices. For example, we must memorize a number of whole chapters and passages of the Holy Quran in order to pray five times a day, and these prayers require memorization. In addition, memorization is an absolute requirement for Muslim scholars as well.[2] Some limited memorization, then, is part of the essential daily practice of Muslims.

As a result of the significance given to memorization in Islam, literally thousands of schools of all kinds have arisen, including mosque madrassas (schools within a mosque), all over the world, whose curricula at the elementary and intermediate school levels are primarily devoted to the memorization of all, or part of, the Holy Quran. In some countries, such as Saudi Arabia, these memorization courses exist alongside other standard courses.[3] In fact, in some countries, like Mauritania, the majority of children are required to memorize the entire Quran before they are admitted to public primary school.[4]

Even with the noticeable increase in the number of these schools and their students, however, there seem to be elements missing from the existing curricula, elements that could enhance the learning and memorization of the Holy Quran. Changes in contemporary lifestyles (including high demands on time, thus making total devotion of time to Quran memorization unfeasible), for example, are making demands for the improvement of existing educational methodologies across the entire range of subjects, and indeed many changes have already been carried out and these changes continue to be

---

[2] Arabic poets and scholars had practiced memorization of poetry and prose ages before the inception of Islam, and still do, although to a lesser degree.

[3] In the public school system in Saudi Arabia, which makes up the majority of the educational system there, however, Quran memorization is but a single course requiring much less memorization.

[4] This information was related to the author by Mauritanian individuals (Muhammad Fadel Weld Asheikh, Muhammad Ahmad Aljikani, and Mahfooz Weld Aienena) who have gone through this system of education. This model for memorization is followed as well by come countries that neighbor Mauritania, such as Senegal and Mali.

applied linguistic studies, for example, the primary research field of the present author, much of the work regarding memorization, teaching, and learning strategies and styles, error analysis and diary work may be usefully applied to the memorization of the Holy Quran. Such research will tell us what constitutes productive practice.[1]

The paper will begin with a discussion of the role that memorization has traditionally played, and continues to play, in Islam. Included in this discussion is a characterization of two models that are currently being used in Saudi Arabian (and many other countries, following that model) and Mauritanian schools. We will then look into some of the current ideas on memorization. Beginning our discussion will be an overview of the ideas of motivation and meaning as they relate to memorization and to the memorization of the Quran in particular. Obviously, the degree to which someone excels at an activity depends to a great extent on his/her motivation. And further, the student's understanding of the meaning of what he/she is attempting to memorize plays a controlling influence on his/her retention of the information in long-term memory. Next we will discuss two concepts that are significant in a discussion of memorization: remembering and forgetting. Included in this discussion will be certain ideas that might be particularly useful in relation to the memorization of the Quran, such as the idea of interference, retroactive inhibition, proactive inhibition and automaticity.

The idea that the material to be memorized should first be organized in some coherent, memorable fashion is as old as memorization itself, and in contemporary memorization studies this is typically referred to as "chunking." We will discuss this concept as it relates to the memorization of the Quran; and we will also touch upon the notion of mnemonics, which is a concept of long traditional standing that suggests that there are certain learning strategies and techniques that serve as memory aids, such as rhyme and rhythm, narratives, loci and spatial positions, pegwords, categorization, visual and auditory techniques, etc. These will be discussed briefly in turn.

Following this discussion we will focus on the practice of memorization: how an individual can best place passages and even chapters from the Quran into his/her long-term memory. Included will be a discussion of the ideas of distributed and massed practice, i.e. whether memorization best takes place when it is interspersed with other activities or carried out in one intensive session, as with distributed and massed practice respectively. We will then move to a discussion of the concept of spaced review: a mechanism involving the periodic review of what has been memorized in order to enhance retention.

Next, after introducing to the reader a tentative model of repertory memory that might enhance the models that are already in place, we will look into the possible

[1] Rather than devoting a special section to current research, because of the complexity of the issues surrounding the concept of memorization, research on memorization and theories relevant to the memorization of the Quran will be mentioned throughout the paper when appropriate as each topic is dealt with.

J. King Saud Univ., Vol. 16, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-32, Riyadh (1424 A/.H./2004)

An Applied Linguistics Approach to Improving the Memorization of the Holy Quran: Suggestions for Designing Practice Activities for Learning and Teaching

Muhammad Yaseen Alfi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 29/11/1422H.; accepted for publication 24/7/1423H.)

Abstract. The memorization of the Holy Quran is as old as the inception of Islam, and memorization has continued to play a vital role in many of its religious practices. In this paper we intend to introduce to the Islamic reader some of the information from research on memorization and some of the methodologies from educational theory that may enhance the already advanced practices of memorization in the Islamic world. Some of the issues that will be discussed are the following: the traditional role of memorization in the study of the Holy Quran; methodology in contemporary Islamic Schools; on the idea of memorization as a methodology of study; motivation and meaning as they pertain to memorization; techniques such as chunking and mnemonics that assist the learner in his/her effort at memorization; a tentative model for repertory memory and possible classroom applications. It is hoped that the discussion of these issues will assist teachers and curriculum designers in confirming the good practices that are already in place, in improving practices that are found to be less useful, and in eliminating some practices that are seen to be counterproductive. To paraphrase the Prophet Muhammad (pbuh), we may take wisdom wherever we find it. It is hoped that the information presented in this brief paper will open the door for further research into the topic of memorization for scholars and teachers so that we can continue to build on our great past.

Introduction

Memorization has traditionally played a vital role in the study of the Holy Quran, and students of the Quran have certainly amassed a vast amount of expertise in their effort to understand it and to impart its meaning to younger generations. This is not to say, however, that there is not more to learn. In this connection, science is able to contribute a great deal to the Muslim's effort of memorization, and in this paper we will look into several of the theories that can be employed to enhance the practice of the memorization of the Quran. The fields of psychology, educational psychology and applied linguistics will be drawn upon in an effort to introduce to the Muslim reader some of the salient methodologies that can be marshaled to improve his or her memorization training. It will be seen that a vast amount of theoretic and scientific research has been generated. In

J. King Saud Univ., Vol. 16, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-32 Eng., 687-1227 Ar., Riyadh (A.H. 1424/2004

Contents

Page

English Section

Arabic Section

Printed at King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 16, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-32 Eng., 687-1227 Ar., Riyadh (A.H. 1424/2004)

Journal of
King Saud University

Volume 16

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1424
(2004)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



•Guidelines for Authors•

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A *critical synthesis of the current* literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** *A short article (note) having the same* characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and *responses, preliminary results or findings, and miscellany.*

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals.* e.g., *et al., J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations *in the text are to be enclosed in* on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference *number (in on-line brackets [ ]), author's surname* followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review,* 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David *Critical Approaches to Literature.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in *on-line brackets.*

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:** *A content note is a note from the* author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

13. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 16, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp.1-32 Eng; 687-1227 Ar., Riyadh (A.H. 1424/2004)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 16

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1424 (2004)



King Saud University

Academic Publishing and Press